



HAL
open science

Autonomie, différenciation et apprentissage par les pairs en cycle 2

Camille Flassayer

► **To cite this version:**

Camille Flassayer. Autonomie, différenciation et apprentissage par les pairs en cycle 2. Education. 2020. dumas-03046997

HAL Id: dumas-03046997

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03046997v1>

Submitted on 8 Dec 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 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Autonomie, différenciation et
apprentissage par les pairs en cycle
2**

Présenté par Camille FLASSAYER

Mémoire de M2 encadré par M. Denis Laforgue

Table des matières

Introduction	4
1. État de l'art	6
1.1 Quelle autonomie souhaiter pour les élèves ?	6
1.1.1 Les apprentissages vecteurs d'autonomie	6
1.1.2 Être capable d'adopter une distance critique par rapport à soi-même	7
1.1.3 L'organisation autonome du travail	8
1.1.4 La dimension collaborative de l'autonomie.....	9
1.2 Le cadre institutionnel de l'école et l'autonomie.....	10
1.2.1 La place de l'autonomie dans les textes institutionnels.....	11
1.2.2 La place de l'évaluation	12
1.3 L'autonomie peut-elle être une réponse à une meilleure différenciation ?.....	13
1.3.1. La difficulté scolaire	13
1.3.2 L'organisation du groupe classe	13
1.3.3 Différenciation.....	15
1.4 Le rôle des pairs dans les apprentissages	15
2. Problématique.....	16
3. Méthode.....	17
3.1 Participants	17
3.2 Quels dispositifs mettre en place ?	19
3.2.1 Les ateliers dirigés en demi-groupes.....	20
3.2.2 L'organisation spatiale de la classe	21
3.2.3 Composition des groupes.....	21
3.2.3 Les temps d'autonomie	22
3.2.4 L'espace d'autonomie	22
3.2.5 Les plans de travail	23
3.2.6 Le SOS maîtresse (Anne Larcher et al, 2019).....	24
3.2.7 Les ateliers de manipulation autonome.....	24
3.2.8 La gestion du temps	25
3.2.9 L'accès au matériel et aux renseignements	25
3.3 Déroulement	25
4. Résultats	27
4.1 Rendre les élèves autonomes dans l'organisation de leur travail	27
4.1.1 Le plan de travail	27
4.1.2 Les ateliers de manipulation autonome	29
4.2 L'autonomie permet-elle de mieux répondre aux besoins de chacun ?	30
4.3 Être capable de se déplacer de façon autonome dans la classe.	31
4.4 Comment articuler autonomie et entraide ?	31

4.5 Être capable de demander de l'aide	32
5. Discussion.....	32
5.1 Recontextualisation.....	32
5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	33
5.3 Limites et perspectives	34
Conclusion.....	36
Bibliographie	37

Introduction

Lors de mon année de licence j'ai réalisé un mémoire sur l'autonomie des élèves en maternelle. Mes observations avaient eu lieu dans une classe de petite et grande section où les élèves travaillaient notamment sous forme d'ateliers de manipulation individuels. J'avais alors pu constater que malgré leur jeune âge, les élèves étaient capables d'être autonomes. En effet, durant une partie de la journée, ils choisissaient eux-mêmes les ateliers sur lesquels ils travaillaient, allaient les chercher, s'installaient comme ils le souhaitaient, réalisaient leur atelier avant d'aller le ranger soigneusement là où ils l'avaient trouvé. Le contexte de la classe permettait cela, par exemple pour aider les élèves à se repérer les ateliers étaient rangés du plus facile au plus difficile de bas en haut sur les étagères. Les ateliers étaient pour la plupart autocorrectifs afin que les élèves n'aient pas besoin d'attendre la validation de l'enseignante.

A la lecture des programmes de l'école primaire, il apparaît que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus il est attendu d'eux de faire preuve d'autonomie. Or, paradoxalement, le constat fait sur le terrain est contraire à ces attentes. En effet, en maternelle, nous pouvons observer des élèves qui se déplacent seuls dans la classe, vont chercher le matériel dont ils ont besoin et le rangent ensuite. Puis arrivés au CP, les élèves sont assis toute la journée, ou presque, derrière un bureau, demandant l'autorisation pour se déplacer ou dès qu'ils ont besoin de quelque chose.

C'est en effet ce que j'ai pu observer en arrivant dans ma classe de CE1 en septembre. Les élèves étaient bien adaptés au cadre scolaire et respectaient les règles qu'ils avaient intériorisées. Pas de problème particulier de discipline donc mais très peu de place pour l'autonomie. Par exemple, ils me sollicitaient pour savoir s'ils avaient le droit d'aller chercher un crayon de couleur situé dans une boîte sur l'étagère au fond de la classe. Les élèves n'étaient donc pas autonomes dans leurs déplacements et n'osaient pas prendre d'initiative. C'est ce qui m'a amené à me questionner, pourquoi passe-t-on d'élèves de maternelle autonomes à des élèves de classe élémentaire n'en étant plus capable. Et donc comment faire pour permettre aux élèves d'être autonomes au-delà de la maternelle ?

Pour cela, dans une première partie, l'état de l'art, nous allons tout d'abord voir quelles attentes pouvons nous avoir en termes d'autonomie chez des élèves de CE1. Puis nous verrons la place donnée à l'autonomie par le cadre institutionnel de l'école. Ensuite, nous poserons la question de savoir si un contexte scolaire faisant une grande place à l'autonomie peut permettre de mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Enfin, nous étudierons la question de

l'apprentissage par les pairs, de la dynamique de la classe et des interactions entre élèves dans ce type de fonctionnement.

Ce qui m'a menée, dans une seconde partie, à formuler la problématique suivante, comment mettre en place un fonctionnement de classe favorisant l'autonomie des élèves et permettant une meilleure différenciation ainsi que l'apprentissage par les pairs ? Ainsi que comment ces différents éléments peuvent avoir une rétroaction les uns sur les autres ?

Puis, dans une troisième partie, nous verrons les modalités de l'expérimentation menée en classe pour tenter de répondre à ces questions. Enfin, nous verrons dans les résultats de cette expérimentation qu'il est possible de mettre en place un contexte favorisant l'autonomie des élèves permettant de mieux répondre aux besoins de chacun. Enfin, nous verrons les limites et les perspectives de cette étude, avant de conclure.

1. État de l'art

Cet état de l'art a pour objectif premier de clarifier le type d'autonomie attendu à l'école de la part des élèves. Nous verrons ensuite les exigences institutionnelles auxquelles est soumise l'école et la place de l'autonomie dans ces exigences. Puis, nous verrons comment articuler l'autonomie avec la nécessité de répondre aux besoins de tous les élèves. L'objectif étant de comprendre comment articuler ces différents enjeux sans les opposer.

1.1 Quelle autonomie souhaiter pour les élèves ?

L'autonomie est un concept qui peut être considéré de différentes façons. Philippe Meirieu donne quelques critères pour définir ce qu'on peut attendre d'un élève en terme d'autonomie. A travers ces critères nous allons voir vers quoi le dispositif mis en place en classe devra tendre et quelles pourront-être ses modalités d'application.

1.1.1 Les apprentissages vecteurs d'autonomie

Dans les différents critères que Philippe Meirieu établit pour définir ce que l'on devrait attendre de la part des élèves en termes d'autonomie, on peut relever, tout d'abord, l'autonomie comme capacité à faire ou à suivre seul une tâche ou une règle scolaire :

- "être capable de lire et de comprendre des consignes." Cela implique que les élèves puissent lire de façon suffisamment aisée pour pouvoir comprendre l'énoncé lu. Ici ce sont les apprentissages qui rendent autonome. On apprend à lire pour pouvoir faire et comprendre soi-même, sans recourir à une aide extérieure.

Tous les apprentissages réalisés en classe permettent aux élèves de devenir autonomes, d'être capables de faire seuls. Les apprentissages réalisés tout au long de l'année doivent permettre de répondre à cet aspect et ainsi participer à la mise en place d'un contexte favorisant leur autonomie. Il sera important de veiller à ce que les consignes des exercices à réaliser en autonomie soient lisibles et compréhensibles par les élèves. Veiller à cet aspect-là sera indispensable pour qu'ils puissent réaliser le travail.

1.1.2 Être capable d'adopter une distance critique par rapport à soi-même

On trouve ensuite les critères correspondant à une autonomie plus mentale de l'élève, lui permettant de porter une opinion critique sur son travail, en étant capable de le juger et de le modifier si cela est nécessaire :

- "être capable de mener une recherche, de faire un brouillon, de relire avec cette distance que permet la critique, de le reprendre, de l'amender, le découper et le recomposer."
- "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 de se fixer un objectif, de prendre les moyens pour y parvenir et d'évaluer le résultat." On rejoint ici l'idée d'enseignement explicite, les élèves doivent connaître l'objectif de leur tâche et avoir en leur possession des moyens de contrôler leur travail et de le rectifier si nécessaire.
- "être capable d'apprendre et de savoir quand on sait." (Philippe Meirieu)

Les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages. Cependant comme le font remarquer Elizabteh Bautier et Patrick Rayou¹ (2009), les enseignants leur donnent peu accès aux supports qui pourraient leur permettre de devenir autonomes. Par exemple, les attendus et les objectifs sont souvent peu explicites pour les élèves et les familles, ce qui rend difficile le fait de donner un sens au travail et de se fixer des objectifs par rapport à celui-ci. Il est important de veiller à expliciter l'objectif de chaque apprentissage mené avec les élèves afin qu'ils puissent donner un sens à ce qu'ils font, ce qui facilitera pour eux le fait de juger ce qu'ils savent ou ce qui leur reste à apprendre. Par exemple, l'apprentissage des synonymes doit leur permettre de diversifier leur vocabulaire et ne pas répéter toujours le même mot. A la fin d'une séquence sur les émotions ils doivent pouvoir se demander s'ils sont capables d'utiliser d'autres mots pour exprimer leurs émotions que ceux qu'ils ont l'habitude d'employer. Cet énoncé des objectifs, doit être fait régulièrement à l'oral par réponse des élèves à l'enseignant puis reformulation par celui-ci. Les fiches d'exercices doivent également reprendre ces objectifs, afin que les élèves puissent s'y reporter et que les parents puissent en prendre connaissance.

Le dispositif doit aussi donner accès aux élèves à des éléments leur permettant de juger de leur travail et de le corriger. Il ne s'agit pas d'arriver à répondre à tous ces critères en fin de CE1

¹ Lu dans l'article de R. Gasparini ; référence dans la bibliographie.

mais de mettre en place un dispositif d'apprentissage permettant de tendre vers cet objectif. Il est imaginable de leur proposer des exercices autocorrectifs leur permettant de relever leurs réussites et leurs erreurs pour qu'ils puissent ensuite les corriger. De plus, il semble intéressant de mettre à la disposition des élèves des ateliers autonomes en libre-service où les élèves choisiraient ce qu'ils veulent réaliser, afin de se fixer leurs propres objectifs.

Il semble également important de donner une part de responsabilité aux élèves dans la construction et la régulation du dispositif et de voir comment les élèves s'en emparent. Quels types de choix (Frédérique Giuliani, Denis Laforgue, 2011), vont faire les élèves, s'imposent-t-ils librement leur propres règles ? Choisissent-ils de fixer un cadre général au sein duquel ils peuvent ensuite moduler en fonction de certaines conditions ? Ou contournent-t-ils les règles pour avoir plus de choix ? Si le cadre de la classe, semble propice à fixer un cadre général au sein duquel les élèves peuvent faire des choix, il sera important de voir comment ils s'approprient le dispositif pour l'adapter ensuite.

1.1.3 L'organisation autonome du travail

Parmi les critères de Philippe Meirieu liés à l'organisation du travail on trouve :

- "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, mais aussi en revenant en arrière, en cherchant le bon renseignement au bon endroit, en consultant un document ou un dictionnaire [...]."
- "être capable de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document [...] sans avoir à demander l'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades."
- "être capable de se mettre au travail en l'absence du professeur."

Il s'agit ici pour l'élève d'être capable d'organiser son travail sans recourir à l'aide d'un adulte. D'être capable de définir le matériel dont il a besoin, où le trouver et se le procurer sans demander d'autorisation. D'être capable de se déplacer pour aller chercher du matériel ou un renseignement sans déranger les autres. Ce sont effectivement des compétences difficiles à acquérir pour les élèves, l'organisation s'avère difficile pour un certain nombre d'entre eux en CE1.

Selon Marie-José Barbot et Giovanni Camattari, "le processus de formation devrait être par sa nature, et pour répondre de façon fonctionnelle aux exigences socioculturelles, centré sur la valorisation de l'auto-apprentissage" (1999, p 1). C'est selon eux, l'autonomie qui permet les

apprentissages. L'école doit permettre aux élèves de devenir autonomes et donc en faire un apprentissage à part entière en tant qu'outil pour apprendre.

Laisser les élèves travailler en autonomie signifie pour l'enseignant d'accepter de lâcher prise, d'accepter de ne pas être dans le contrôle constant et de faire confiance à ses élèves. Comme l'explique Anne Larcher et al (2019), lâcher prise implique de bien anticiper les différents temps de classe et notamment ceux où les élèves doivent travailler de façon autonome. Puisque permettre aux élèves d'être autonomes ne doit pas être synonyme d'occuper les élèves mais bien leur permettre d'être acteurs de leurs apprentissages.

Il faut tout d'abord réfléchir un dispositif scolaire organisant des temps où les élèves travailleraient en autonomie, sans contrôle de l'enseignant. Sur ces moments d'autonomie, les élèves devront organiser leur temps pour réaliser des tâches répondant à des apprentissages en particulier qui auront été fixés en partie par l'enseignant, notamment par l'intermédiaire d'un plan de travail.

Le dispositif scolaire doit être favorable à ce que les élèves puissent se procurer les informations et le matériel dont ils ont besoin de façon autonome. L'aspect organisationnel, temporel et spatial, du dispositif devra répondre à ce besoin, notamment en proposant des espaces avec du matériel disponible géré directement par les élèves, mais aussi à l'aide d'affichages explicitant des procédures de travail. Il faudra également proposer aux élèves des supports pour se repérer dans le temps, comme l'affichage d'emplois du temps ou l'utilisation d'un timer.

1.1.4 La dimension collaborative de l'autonomie

Enfin, on trouve les critères répondant à une dimension collaborative de l'autonomie :

- "être capable de choisir ses partenaires de travail, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise."
- "être capable d'écouter, non pour renoncer à soi-même et se soumettre aveuglément à une autorité extérieure, mais pour se confronter à l'autre et mieux assurer son autorité."
- être capable de prendre la parole, d'être compris et convaincant."
-

Il s'agit ici de considérer l'autonomie mentale de l'élève au sein d'un groupe, d'être capable d'avoir des opinions, de les défendre mais aussi de les remettre en cause de façon éclairée. Le travail doit se porter sur l'apprentissage du travail collaboratif pour permettre aux élèves de s'organiser entre pairs de façon autonome. De la même façon, une plus grande autonomie doit permettre une meilleure organisation du travail entre pairs. Il paraît donc important que le

dispositif permette d'une part l'apprentissage du travail en groupe lors de séances dirigées mais également la possibilité pour les élèves de s'organiser librement entre eux.

Au travers de ces différents critères, on peut discerner plusieurs objectifs vers lesquels tendre afin de rendre les élèves autonomes :

- acquérir des notions et des compétences qui permettent à l'élève de faire seul,
- l'autonomie physique de l'élève, dans ses déplacements, son organisation matérielle et l'organisation de son travail,
- l'autonomie mentale de l'élève, qui lui permet d'être sûr de ses savoirs tout en étant capable de se remettre en question de façon raisonnée, ce qui lui permet également d'avoir une vraie place au sein d'un groupe.

Il faut donc se poser différentes questions pour mettre en place un dispositif pédagogique favorable à l'autonomie des élèves. Comment favoriser une organisation du travail des élèves autonomes, au niveau spatial, où travaillent-ils ? Avec quel matériel ? Où trouver ce matériel ? Comment l'utiliser ? Mais aussi, les élèves ont-ils acquis les compétences nécessaires par exemple pour réaliser une fiche d'exercices sans l'aide de l'enseignant ? Sont-ils capables de lire et de comprendre les consignes par eux-mêmes ? Comment penser le dispositif pédagogique pour que les élèves puissent se fixer leur propres objectifs et déterminer leurs besoins ? Comment penser les apprentissages avec et par les pairs ?

La classe est régie par des exigences qui lui sont extérieures et qu'il est indispensable de prendre en compte pour penser l'organisation de ce dispositif.

1.2 Le cadre institutionnel de l'école et l'autonomie

Pour commencer, nous allons voir comment le développement de l'autonomie chez les élèves est compatible, permis mais également quelles limites il rencontre avec le contrôle que l'institution exerce sur l'école et les élèves, par le biais de différents types de règles régissant le fonctionnement de l'école.

L'autonomie implique que les élèves aient une capacité à choisir, à prendre des décisions pour eux-mêmes, soient capables de faire seuls. Or l'école, et donc la classe, est soumise à des règles et des objectifs qui ne sont pas choisis par l'élève. Comme l'explique Guy Vincent (1994), l'éducation scolaire est soumise à une forme scolaire qui se caractérise par des lieux, l'école, la

classe, la cour de récréation, la salle polyvalente mais aussi un temps, le temps scolaire, l'année scolaire, les cycles, l'école maternelle, l'école élémentaire, puis le collège, le lycée etc.

Mais cette forme scolaire (Guy Vincent, 1994) se définit également par une discipline où les élèves doivent connaître et respecter des règles. On peut alors se demander quelle autonomie développer pour les élèves au sein de cette forme scolaire. Il pourrait, par exemple, s'agir d'impliquer les élèves dans la mise en place des règles de classe et dans la régulation de celle-ci.

Basil Bernstein (2007) décrit le dispositif pédagogique comme suivant trois types de règles :

- Les règles distributives, qui déterminent ce qui va être distribué et à qui.
- Les règles de recontextualisation., qui s'apparentent au discours pédagogique, au dispositif de classe.
- Les règles d'évaluation, qui permettent la régulation des savoirs et des apprentissages.

Les acteurs de l'école, élèves et enseignants, soumis à ces règles, sont alors hétéronomes. Il s'agit alors de réfléchir à comment permettre l'autonomisation des élèves tout en leur demandant d'assimiler, d'intérioriser les règles du cadre scolaire. En tant qu'enseignant, la question se pose de travailler sur ce paradoxe, tout en donnant de l'importance à l'autonomie.

1.2.1 La place de l'autonomie dans les textes institutionnels

Dans le système scolaire français, ce que les élèves doivent apprendre tout au long de leur scolarité est officialisé par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce socle se traduit lui-même par les programmes, construits par cycle. Ce sont sur ces textes institutionnels que s'appuie l'enseignant pour construire sa classe. En respectant les instructions officielles, l'enseignant se doit donc de mettre en place des situations d'apprentissages permettant à tous les élèves d'atteindre les objectifs du socle, à la fin de la scolarité obligatoire. L'autonomie des élèves ne peut ainsi pas porter sur ce qu'ils souhaitent ou non apprendre, puisque cela est imposé par l'institution.

Les programmes font référence de multiples fois à l'autonomie, précisant par exemple que l'éducation morale et civique participe à ce que les élèves apprennent à "travailler en autonomie et [à] coopérer" (MENESR², 2015 : 7), mais aussi qu'en français les élèves doivent "acquérir, au cours du cycle, une réelle autonomie dans la lecture de textes variés" (MENESR, 2015 : 12).

² Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

La lecture des programmes dans les différentes disciplines permet de comprendre que les apprentissages de l'école doivent conduire les élèves à devenir autonomes. Par exemple, la compréhension en lecture doit amener les élèves à comprendre par eux-mêmes ce qu'ils lisent, ce qui leur permettra de pouvoir chercher un renseignement seul et de ne pas recourir à l'aide de quelqu'un d'autre.

Les compétences acquises par les élèves leur permettent de devenir autonomes et ainsi de se servir de cet autonomie comme un outil pour réaliser d'autres apprentissages. L'autonomie n'est alors pas uniquement un but à atteindre mais devient un moyen. Il semble alors intéressant de réfléchir aux effets de l'autonomie sur les apprentissages mais aussi aux effets ceux-ci sur l'autonomie.

1.2.2 La place de l'évaluation

La place de l'évaluation doit être pensée au sein du dispositif pédagogique comme permettant la régulation des apprentissages. En effet, elle doit permettre aux élèves et à l'enseignant de faire le point sur les apprentissages qui ont été faits et de réguler les futurs apprentissages en fonction des résultats de celle-ci. Dans l'objectif de rendre les élèves autonomes, l'évaluation doit leur permettre de prendre conscience de leurs savoirs et de se fixer des objectifs à atteindre, tout en réfléchissant aux moyens pour atteindre ces objectifs. Cependant, comme nous l'avons vu, il existe un cadre fixé par l'institution, notamment par le biais des programmes. Ce cadre induit que permettre aux élèves de se fixer leurs propres objectifs se fasse dans le but d'atteindre les compétences fixées par le programme. Concrètement, le dispositif devrait pouvoir permettre aux élèves de cibler leurs besoins, par exemple des difficultés à tracer proprement à la règle, de se fixer l'objectif de progresser sur cette notion, puis de réfléchir à comment y parvenir, quels outils utiliser, par exemple revoir la procédure à utiliser et faire plus d'exercices d'entraînement pour progresser.

Les enseignants et les élèves sont soumis à ces exigences institutionnelles. Cela pose la question pour l'enseignant de réfléchir à la mise en place d'un contexte favorable à l'autonomisation des élèves, tout en visant l'accession des objectifs fixés par l'institution. Il est difficile de travailler sur le choix des compétences et notions à apprendre par les élèves, car celles-ci sont fixées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que par les programmes. En revanche, il est possible de travailler sur la forme des apprentissages et à travers cela de favoriser l'autonomie et son acquisition. Il est également possible de travailler sur le sens des apprentissages, sur le pourquoi réalise-t-on tel ou tel apprentissage, ce qui permet une

autonomisation plus mentale, en pratiquant des raisonnements et en développant son esprit critique.

1.3 L'autonomie peut-elle être une réponse à une meilleure différenciation ?

En classe, l'un des enjeux pour l'enseignant est de pouvoir répondre à la diversité des besoins de tous les élèves. Un contexte scolaire favorisant l'autonomie peut-il également permettre de différencier les apprentissages pour répondre aux besoins de tous ?

1.3.1. La difficulté scolaire

Dans une classe, le niveau des élèves n'est pas égal entre eux. Le dispositif scolaire doit pouvoir permettre de répondre aux besoins de tous, qu'ils soient en avance ou en difficulté. Si on choisit de privilégier un fonctionnement favorisant l'autonomie des élèves, il faut alors réfléchir à l'effet que cela va produire sur tous les élèves et notamment les élèves en difficulté.

Parmi les élèves en difficulté on peut trouver des enfants en situation de handicap qui ont besoin d'aménagements spécifiques mais pas seulement. Certains élèves ne sont pas en situation de handicap, n'ont pas de retard cognitif mais se trouvent en difficulté face aux apprentissages. L'enseignant ayant pour objectif de faire progresser tous ses élèves, doit donc pouvoir mettre en place des situations d'apprentissage répondant aux besoins de chacun. L'autonomie peut alors être envisagée comme un outil permettant une plus grande différenciation des modalités d'accès aux apprentissages pour répondre aux besoins de tous les élèves, quelques soient leurs difficultés. Cependant, comme le montre Élisabeth Bautier (2015), l'autonomie suppose que les élèves soient capables de faire face à une situation par eux-mêmes, or si ce n'est pas le cas, cela accentue leurs difficultés. Il faut donc envisager un dispositif permettant l'autonomie de tous et ne créant pas de difficultés supplémentaires pour ces élèves-là. On peut penser à demander à ces derniers des travaux dont les modalités seraient ritualisées en proposant des exercices de réinvestissement strictement sous la même forme que ceux ayant été effectués auparavant en atelier dirigé. Il faut aussi envisager de relire les consignes en classe entière et de s'assurer de leur compréhension avant de laisser les élèves en autonomie.

1.3.2 L'organisation du groupe classe

Différents critères peuvent être pris en compte dans la composition d'une classe, comme le fait d'avoir un simple niveau ou un multi-niveaux, mais également la formation de groupes

homogènes ou hétérogènes. La composition de classe de niveau est interdite mais ce critère doit également poser question dans la composition de groupes au sein de la classe.

Comme le montrent Vincent Dupriez et Hugues Draelants (2003), lorsque des écoles organisent les classes en groupes de niveau homogène afin d'adapter l'enseignement au niveau des élèves, cela a généralement pour effet de conduire à un changement des objectifs visés. Ainsi, ces classes ne permettent pas aux élèves en difficulté de combler leurs lacunes en s'appuyant sur leurs forces mais les gardent à un niveau inférieur à celui des élèves de la même classe d'âge.

Les études présentées dans leur article montrent que plus le niveau de la classe est élevé plus les élèves progressent. La progression la plus forte au sein d'une classe hétérogène est celle des élèves étant en difficulté. Cependant, les élèves de bon niveau ne sont pas pénalisés car ils progressent également même si cela est moins significatif. La formation de groupes hétérogènes semble donc être plus pertinente car elle permet la progression de tous les élèves, sans en léser. Or, pour que cette hétérogénéité soit positive pour tous les élèves, il faut pouvoir mettre en place les conditions nécessaires à la réussite de tous les élèves quel que soit leur niveau.

C'est une des difficultés rencontrées par les enseignants, les classes étant composées d'élèves de niveaux très différents. C'est en effet le constat que j'ai pu faire dans ma classe, où certains élèves entrent dans les apprentissages sans difficulté et ont une tendance générale à comprendre et à faire rapidement, ce qui peut les conduire à s'ennuyer en classe. D'autres élèves ont au contraire besoin de plus de temps pour entrer dans les apprentissages et se retrouvent régulièrement en difficulté. Une troisième partie de la classe avance au rythme "attendu" et répond aux attentes liées à leur classe d'âge. Cela peut être considéré à la fois comme un avantage et un inconvénient. En effet, cela permet plus d'émulation au sein du groupe et plus d'entraide, mais cela peut aussi s'avérer frustrant pour les élèves qui avancent rapidement et difficile pour les élèves ayant besoin de plus de temps. Cela demande donc de réfléchir à un dispositif pédagogique permettant de conserver les bénéfices de l'hétérogénéité tout en répondant aux besoins spécifiques de chaque élève. Il est possible de penser un fonctionnement de classe en demi-groupes, avec un groupe en autonomie et l'autre en atelier dirigé avec l'enseignant. Cela afin d'accorder plus d'attention à chaque élève d'une part et d'autre part de permettre une entraide parmi les élèves, en organisant des groupes hétérogènes. De plus, les temps d'autonomie permettraient à chacun d'avancer à son rythme et par conséquent de mieux répondre à leurs besoins spécifiques.

1.3.3 Différenciation

Philippe Perrenoud (1992) explique que "toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux.". En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les classes sont constituées d'élèves de niveaux hétérogènes. Il est alors nécessaire pour l'enseignant de pouvoir différencier les apprentissages afin de répondre aux besoins de chacun. Philippe Perrenoud (1992) définit la différenciation ainsi "différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui." Dans un contexte scolaire ayant pour objectif de favoriser l'autonomie des élèves, il faut également penser à cette différenciation et à la façon dont elle peut s'appuyer sur cette autonomie mais aussi la renforcer. L'auteur parle également de la contrainte du temps, notamment au niveau des emplois du temps. Il est effectivement nécessaire de penser le temps différemment selon le niveau des élèves. Nous pouvons ici associer différenciation et autonomie. Plutôt que de demander à tous les élèves d'effectuer la même tâche sur un même temps donné, on peut imaginer mettre en place des temps d'autonomie où les élèves pourraient organiser leur temps selon leurs besoins. Sur ces moments les élèves disposeraient de travaux à réaliser de forme, de longueur et de difficulté différentes mais visant tous le même apprentissage.

1.4 Le rôle des pairs dans les apprentissages

L'un des enjeux pour le professeur des écoles est également de créer une dynamique de groupe au sein de sa classe et donc d'articuler autonomie et travail collaboratif. En effet, selon Lev S. Vygotski³ un travail réalisé en groupe permet généralement l'émergence de meilleures stratégies qu'un travail individuel. Les apprentissages s'installent également de manière plus stable. Il explique que pour que cela fonctionne, les membres d'un groupe doivent avoir des points de vue ni trop similaires, ni trop éloignés. Ainsi, il est important qu'un travail collaboratif puisse prendre place au sein de la classe. Pour cela, on peut imaginer que les élèves travaillent en groupe lors de séances de découverte avec l'enseignant, notamment en mathématiques et en sciences, pour essayer de répondre à des situations-problèmes en faisant émerger des problématiques communes. Afin que cela fonctionne, les élèves doivent apprendre à travailler ensemble, à argumenter, exposer leur opinion, écouter et prendre en compte celle des autres.

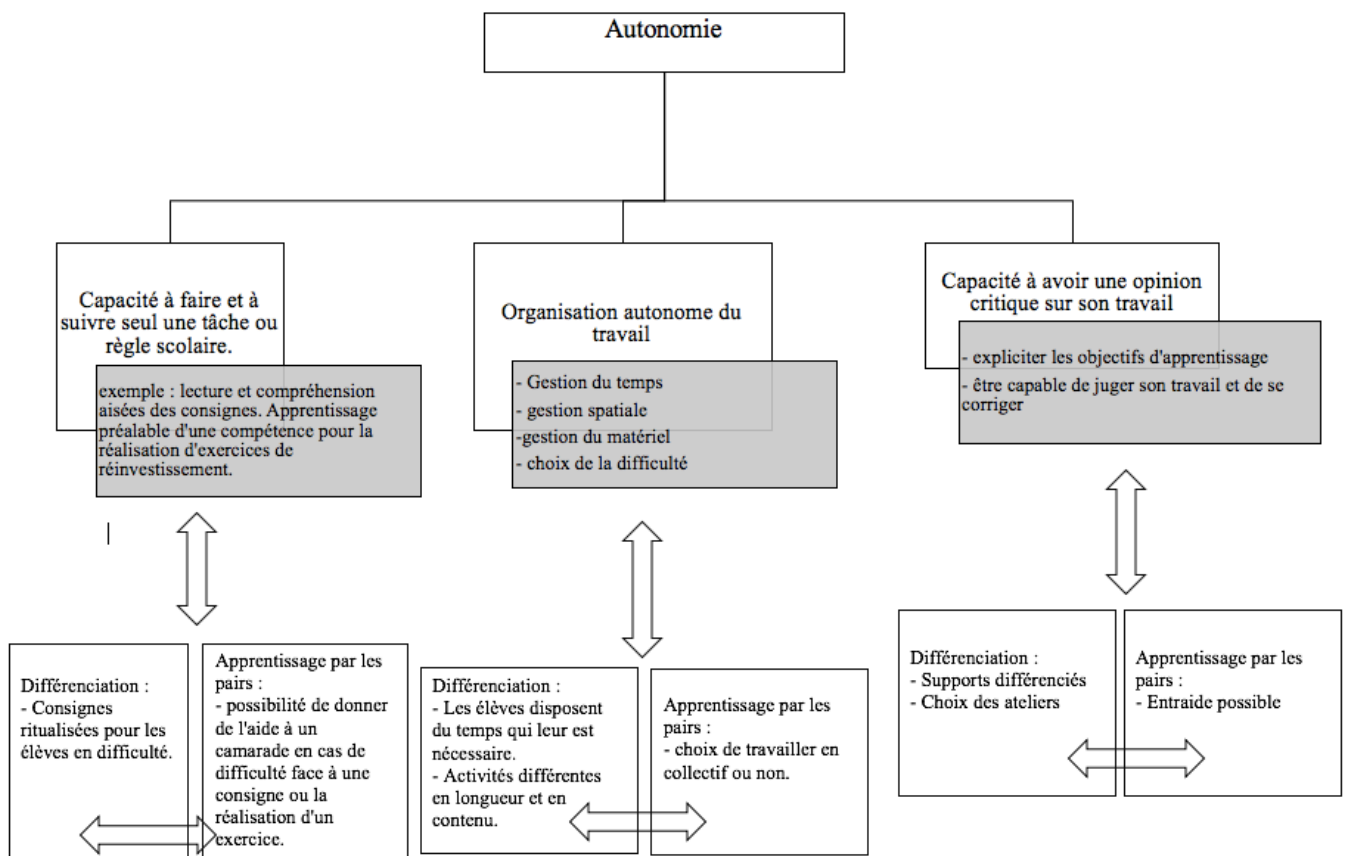
³ Lu dans l'article de Michel Grangeat (2016, p136). Référence dans la bibliographie.

Un autre aspect du travail collaboratif est l'entraide entre élèves. Sur des temps d'autonomie, les élèves pourraient avoir le choix de travailler seuls ou à plusieurs s'ils le souhaitent.

Cela permettrait aux élèves de chercher communément des stratégies pour faire face à une difficulté. L'autonomie et l'apprentissage par les pairs s'articulent alors de façon à ce que l'un renforce l'autre.

2. Problématique

Ces lectures permettent de mettre en évidence les liens entre autonomie, différenciation et apprentissage par les pairs, que nous pouvons résumer sous forme de schéma :



Nous pouvons ainsi nous questionner sur comment mettre en place un dispositif favorisant l'autonomie des élèves et de quelle façon cette autonomie peut-elle permettre une meilleure différenciation ainsi qu'une dynamique d'apprentissage par les pairs ? De plus, permettre une meilleure différenciation ainsi qu'une dynamique d'apprentissage par les pairs favorise-t-il une plus grande autonomie des élèves ?

3. Méthode

3.1 Participants

Le protocole a été mis en place dans une classe de CE1 de vingt-trois élèves. Les élèves sont issus d'un milieu social favorisé à l'exception de deux d'entre eux. Le niveau de la classe est très hétérogène. En lecture, quatre élèves sur vingt-trois ont encore du mal à déchiffrer, ce qui leur pose des difficultés supplémentaires en compréhension, ce qui ne leur permet pas par exemple d'être autonomes dans la lecture et la compréhension des consignes.

Une élève fait preuve d'une grande autonomie dans son travail et dans l'aide aux autres. Les autres élèves ayant un niveau plutôt avancé dans leur travail sont autonomes, à des degrés différents, sur la lecture et la compréhension des consignes, les déplacements dans la classe pour aller chercher du matériel ou un renseignement, sur la capacité d'apprendre, d'écouter les autres mais ont encore des progrès à réaliser dans l'organisation de leur travail. Quatre élèves sont en grande difficulté. Il faut donc penser le dispositif comme permettant l'accès à l'autonomie tout en prenant en compte les différences de niveaux des élèves.

A travers quelques portraits d'élèves nous allons voir comment cela se traduit dans la classe.

Mois de novembre, dans la classe des CE1. Lundi matin, après les traditionnels rituels, anglais, météo, date, calcul mental, les élèves sortent leur cahier du jour pour la dictée. Les trois quarts de la classe n'ont pas terminé d'écrire la date, Juliette a écrit la date, le titre et souligné le tout. Elle montre à sa voisine où elle doit écrire, lui rappelle qu'on souligne avec une règle. Pendant ce temps, Margot vient de ranger son ardoise dans son bureau et sort son cahier du jour. Je passe lui montrer sur quelle page elle doit écrire. Ninon en est au même point, les autres sont prêts à commencer. Je dis à Margot et Ninon qu'elles écriront la date et le titre plus tard et on commence. Margot a besoin de temps pour écrire mais elle essaye, Ninon refuse d'écrire.

Une fois la dictée terminée, on enchaîne avec la leçon d'orthographe puis la fiche d'exercices qui porte sur la leçon. Juliette prend le temps de montrer à sa voisine où ranger la fiche de son dans son porte-vue, comment organiser son bureau pour être bien installée pour travailler et commence sa fiche. Elle termine cinq minutes avant tout le monde. Margot a rangé sa feuille dans le casier de son bureau, sans l'avoir commencée. Je passe la voir, lui demande de la sortir, je lui réexplique le premier exercice, lui montre un exemple, elle prend son stylo bleu, l'avance vers la feuille mais n'écrit rien. Elle se ferme complètement, plus aucune communication n'est possible avec elle.

Le cas de Margot : Margot est suivie par la maîtresse E du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) depuis la grande section de maternelle. La maîtresse E intervient sur du soutien à dominante pédagogique, notamment sur la lecture fluence et compréhension cette année. Lorsqu'elle doit travailler, elle met en place différentes stratégies d'évitement pour ne pas montrer qu'elle ne sait pas faire. Elle joue avec ce qui se trouve sur son bureau, discute avec les autres autour d'elle, ne dit jamais qu'elle n'a pas compris. Elle semble préférer ne pas faire que de faire faux et se sous-estime beaucoup, car lorsqu'elle accepte de faire, elle montre qu'elle sait des choses. Ses parents sont divorcés et il est difficile d'entrer en contact avec l'un ou l'autre. La question se pose de savoir comment lui permettre d'avoir le temps qu'il lui faut pour avancer à son rythme sans lui faire subir la pression de devoir aller aussi vite que les autres ? Quelles formes de travail lui proposer pour lui montrer qu'elle est capable de réussir par elle-même ? L'autonomie pourrait-elle être une solution pour mieux différencier et lui proposer des formes de travail lui convenant ? Et lui donner accès à des formes de travail différentes pourrait-il lui permettre d'être plus autonome dans l'organisation de son travail ?

Le cas de Lucas : Lucas est un élève volontaire mais qui rencontre des difficultés en lecture fluence et en écriture. Il lui est difficile de fixer son attention et de s'organiser. Il lui manque souvent du matériel car il le perd et ne sait pas toujours ce dont il a besoin. Il est suivi par la maîtresse E du RASED . Comment réussir à mettre en place un dispositif scolaire lui permettant s'organiser, de manière autonome, matériellement et dans son travail ?

Le cas de Juliette : Juliette est une élève avec un bon niveau scolaire qui montre aussi une grande maturité. Elle aide spontanément les autres et sait expliquer sans faire à la place des autres. Elle est demandeuse en travail supplémentaire car elle s'ennuie vite en classe, ayant tendance à avancer beaucoup plus vite que les autres. Dans le cas de Juliette, la question qui se pose est de savoir comment lui permettre d'avancer plus rapidement que les autres, lui donner suffisamment de matière pour continuer à l'intéresser sans la détacher du groupe classe ? Un fonctionnement de classe laissant une plus grande part à l'autonomie pourrait-il permettre de mieux répondre à ces besoins ?

Le cas de Léonie : Léonie a un bon niveau scolaire, elle ne présente aucune difficulté particulière à entrer dans les apprentissages mais a du mal à se mettre au travail et à rester concentrée. Elle est souvent distraite et dispersée. L'objectif serait de trouver un fonctionnement lui permettant de mieux s'organiser dans son travail, en la responsabilisant sur l'avancement de celui-ci.

3.2 Quels dispositifs mettre en place ?

Nous allons maintenant voir quels dispositifs ont été mis en place afin de répondre aux problématiques données.

Problématique	Réponse donnée
<p>⇒ Répondre aux besoins de chacun. Pouvoir passer plus de temps avec chaque élève et pouvoir mieux cibler les problématiques particulières de chacun.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Les ateliers dirigés en demi-groupes. Travailler en groupe restreint doit permettre d'accorder plus de temps à chaque élève et favoriser les interactions. – Les temps d'autonomie. Ils permettent à chacun de travailler à son propre rythme. – Les plans de travail. Différenciés en quantité et en forme de travail, ils visent à répondre plus spécifiquement aux besoins de chacun.
<p>⇒ Rendre les élèves autonomes dans l'organisation de leur travail.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Le plan de travail. Les objectifs sont fixés par l'enseignant mais les élèves peuvent s'organiser pour le faire quand ils le veulent et dans l'ordre qu'ils souhaitent. – Le choix de la difficulté des exercices. Cela doit amener les élèves à évaluer leurs besoins afin de pouvoir choisir les exercices y répondant. – Les ateliers de manipulation autonome. Les élèves doivent pouvoir choisir les ateliers leur permettant de travailler sur des compétences particulières. Ils peuvent passer le temps qu'ils souhaitent sur chaque atelier.

⇒ Rendre autonomes les élèves dans leurs déplacements.	L'organisation spatiale de la classe. Elle doit permettre aux élèves de se déplacer sans déranger les autres.
⇒ Rendre les élèves autonomes dans la recherche de renseignements et l'organisation de leur matériel.	Les affichages et le matériel en libre-service. Les élèves doivent savoir où trouver ce dont ils ont besoin, s'en servir et le remettre à sa place quand ils ont terminé.
⇒ Apprendre par et avec les autres.	<ul style="list-style-type: none"> – Travail collaboratif en atelier dirigé. Apprendre à tenir un rôle dans un groupe. Savoir exprimer ses opinions et écouter celles des autres. – Travail collaboratif et entraide possible sur les temps d'autonomie. Les élèves doivent être capable de travailler ensemble sans la présence de l'enseignant pour réguler les échanges.
⇒ Être capable de demander de l'aide de façon différée sans être bloqué dans son travail. ⇒ Être capable de formuler de façon claire le problème rencontré.	Le SOS maitresse. (Anne Larcher et al, 2019) Si les ressources à leur disposition ne permettent pas aux élèves de trouver l'aide nécessaire, ils doivent pouvoir formuler leur problème et accepter de différer leur travail pour faire autre chose en attendant.

3.2.1 Les ateliers dirigés en demi-groupes

En période 1 (de septembre aux vacances d'octobre) et 2 (de novembre aux vacances de décembre) toutes les activités de la classe se déroulaient en classe entière. Ce dispositif présentait l'inconvénient de ne pouvoir que difficilement prendre en compte les difficultés de chaque élève. De plus, les élèves avançant vite devaient souvent attendre les autres. Ce fonctionnement rendait difficile la possibilité de satisfaire les besoins de tous les élèves. L'expérimentation mise en place en période 3 (de janvier à mars), prévoit donc de mener les séances de français et de mathématiques en demi-groupes.

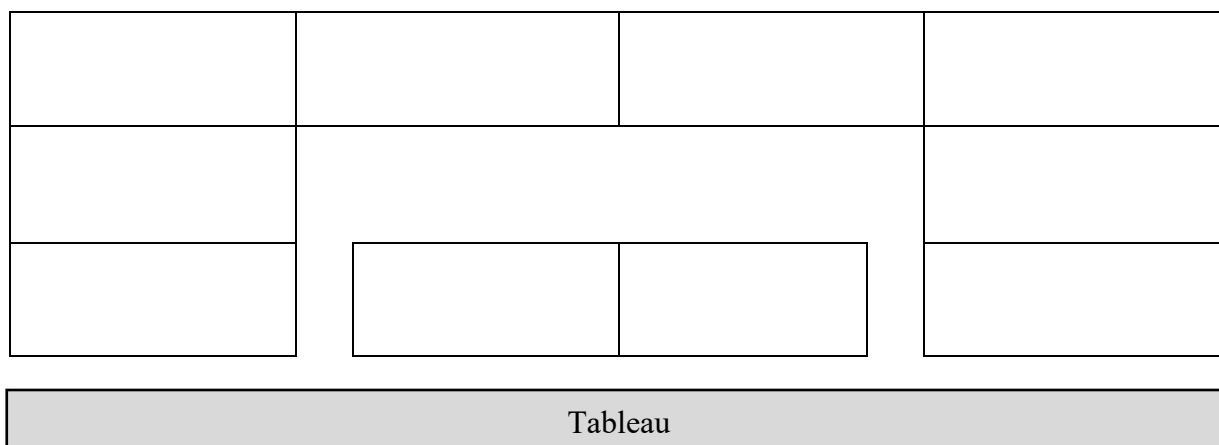
Lorsqu'une moitié de classe est avec l'enseignant, l'autre moitié se trouve en autonomie, nous verrons ensuite comment sont organisés ces temps d'autonomie. Les ateliers dirigés requièrent donc une organisation différente des séances menées en classe entière. Ce dispositif a pour objectif de pouvoir passer plus de temps avec chaque élève et d'encourager la participation de tous, ce qui n'est pas aisé en classe entière. De plus, les séances en demi-groupes étant moins longues que celles en classe entière, le but est de réussir à garder leur attention de façon plus efficace. Cet aspect du dispositif permet que l'autre groupe soit en autonomie.

3.2.2 L'organisation spatiale de la classe

L'organisation de la classe, jusqu'à présent disposée en îlots, a dû être modifiée pour correspondre à ce nouveau fonctionnement.

La nouvelle organisation prévoit donc dix tables disposées en forme de U ainsi que deux tables venant compléter le U. La taille de la classe ne permettant pas de disposer les 12 tables en U. Le reste de la classe se compose d'îlots ainsi que de stations de travail debout comme nous le verrons ensuite.

L'espace du U se trouve devant le tableau et est consacré aux ateliers dirigés. Pour le travail en groupe, des tabourets permettent aux élèves de venir se positionner devant les tables pour former des groupes de 4.



Comme nous avons pu le voir précédemment, les groupes hétérogènes permettent de favoriser la progression de tous les élèves. J'ai donc choisi de former des groupes de niveaux hétérogènes. L'idée étant également de favoriser la coopération entre élèves et que ceux ayant plus de facilité puissent aider ceux en difficulté.

Cette disposition de la classe a été pensée pour favoriser l'autonomie des élèves, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

3.2.3 Les temps d'autonomie

Les temps d'autonomie se déroulent majoritairement en demi-classe pendant que l'autre moitié du groupe se trouve en atelier dirigé avec l'enseignant, dans l'espace en U présenté précédemment. Un espace est dédié aux temps d'autonomie et des règles ont été construites, par les élèves, spécifiquement pour ces temps. Les élèves ont le droit de se déplacer comme ils le souhaitent sans déranger leurs camarades. Ils peuvent parler entre eux mais uniquement en chuchotant. Les déplacements pour aller aux toilettes sont autorisés sans avoir à demander la permission auparavant. Ils ont le droit de demander de l'aide et de proposer la leur. Ils n'ont pas le droit d'imposer à un autre élève de travailler avec eux si celui-ci ne le souhaite pas. Ils ne doivent pas me déranger pour poser une question qui peut être reportée. Les règles ont été élaborées tout au long du dispositif, en fonction des problèmes qu'ils rencontraient, le but étant qu'ils s'auto-régulent tout en acceptant de respecter les règles qui en découlent.

3.2.4 L'espace d'autonomie

L'espace dédié aux temps d'autonomie a été pensé pour favoriser une organisation autonome du travail par les élèves. Il est composé de deux îlots de 4 tables où les élèves peuvent travailler en groupe ou simplement les uns à côtés des autres, d'une rangée de trois tables ainsi que de trois tables isolées pour les élèves souhaitant travailler seuls. Quatre stations de travail debout ont également été mises en place, deux sur le haut de meubles suffisamment grands pour les élèves de grande taille et deux sur une table de hauteur moindre pour les élèves de petites tailles. Durant les temps d'autonomie, les élèves n'ont pas de place attribuée mais peuvent se mettre là où ils le souhaitent pour travailler à condition de ne pas déranger les autres. Ici, les élèves doivent faire un choix responsabilité (Frédérique Giuliani, Denis Laforgue, 2011), ils sont obligés de rester dans la classe mais ils ont le choix de rester assis ou debout, de travailler seuls ou à plusieurs. Sur un meuble à étagères sont rangées les différentes fiches qu'ils doivent effectuer pour faire leur plan de travail, dont nous reparlerons ensuite. A côté de ce meuble se trouve un "coin du lecteur" où est disposée une sélection de trois livres choisis par l'enseignant (différents de ceux accessibles dans la bibliothèque de la classe) ainsi qu'une bannette avec des fiches "mes impressions de lecteur" que les élèves peuvent choisir de remplir s'ils le souhaitent pour parler de ce qu'ils ont ressenti en lisant un livre. A côté de ce coin, se trouvent des tables où sont rangés les ateliers de manipulation individuels, dont nous reparlerons dans la partie 3.2.7.

Les élèves doivent être capables d'aller chercher le matériel qui leur est nécessaire, là où il se trouve, contrairement à un fonctionnement plus traditionnel où ils auraient le matériel nécessaire à leur disposition et où ils n'auraient plus qu'à faire le travail demandé. Cela leur impose donc de se poser la question de ce dont ils ont besoin et où le trouver.

3.2.5 Les plans de travail

Tous les lundis matin les élèves prennent connaissance de leur plan de travail. Celui-ci présente les différents travaux qu'ils auront à réaliser sur les temps d'autonomie et qui doivent être faits pour l'échéance de mardi 16h30. Ce dispositif a pour objectif d'autonomiser les élèves quant à l'organisation de leur travail mais également de permettre une différenciation pour répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves. En effet, les élèves n'ont pas tous le même plan de travail. Ainsi les élèves les plus autonomes (8/23) ayant déjà une bonne organisation de travail ont un plan de travail plus fourni que les autres. Tandis que les élèves les plus en difficulté ont un plan de travail plus allégé (4/23), qui ne contient que des fiches dont le fonctionnement a été ritualisé auparavant, afin que leur difficulté de compréhension des consignes lues ne soit pas un obstacle au travail. Par exemple, les fiches d'exercices d'orthographe sont toujours sur le même modèle, les élèves doivent chercher des mots sur la fiche de son qui a été travaillée le lundi matin. Les objectifs d'apprentissage restent les mêmes pour tous. Le plan de travail avec le moins de travaux à accomplir vise les mêmes apprentissages que les autres, seule la quantité n'est pas la même. Un troisième plan de travail est proposé aux élèves dont les difficultés sont moindres mais ayant besoin d'apprendre à s'organiser (12/23). Dans la mesure du possible, les fiches proposent plusieurs niveaux d'exercices et lorsque c'est le cas, les élèves doivent faire un nombre minimum d'exercices sur la fiche ou le fichier en choisissant le niveau de difficulté qu'ils souhaitent. Des casiers individuels ont été installés dans la classe, où les élèves peuvent trouver deux pochettes :

- La pochette bleue où ils trouvent leur plan de travail de la semaine ainsi qu'éventuellement les travaux de la semaine précédente à finir ou à reprendre et où ils rangent les travaux faits pendant la semaine.
- La pochette verte où ils trouvent les travaux de la semaine précédente corrigés et à ranger dans leur classeur.

Les élèves choisissent l'ordre dans lequel ils souhaitent effectuer les différentes tâches de leur plan de travail et le moment auquel ils souhaitent les réaliser. Ainsi ils peuvent mettre différentes stratégies en place, comme choisir de faire ce qu'ils aiment le moins en premier pour finir par ce qu'ils préfèrent ou le contraire, ou encore suivre l'ordre du plan de travail. Ils peuvent également choisir de tout faire d'un coup ou de faire des pauses pour reprendre ensuite.

3.2.6 Le SOS maîtresse (Anne Larcher et al, 2019)

Une des règles des temps d'autonomie est qu'ils n'ont pas le droit de me déranger pendant que je suis avec l'autre groupe. Les tâches ont été prédéfinies pour pouvoir être réalisées seuls et ils doivent chercher par eux-mêmes les moyens pour réussir à atteindre leur objectif. En revanche, pour ne pas être bloqués par une difficulté ou une question ils disposent de deux moyens :

- Demander à un camarade de l'aide
- Utiliser le SOS maîtresse (Anne Larcher et Al, 2019) : un bloc de post-it est à leur disposition sur le meuble situé à côté de la porte de la classe et lorsqu'ils ont une question ou qu'ils rencontrent une difficulté ils l'écrivent sur un post-it qu'ils collent sur la porte de la classe. Ainsi lorsque je suis disponible je peux répondre à leurs questions et les aider sur les points de blocage lors des temps d'aide à l'autonomie.

3.2.7 Les ateliers de manipulation autonome

En plus de leur plan de travail les élèves peuvent réaliser des ateliers de manipulation autonome. Ces ateliers de français et de mathématiques sont auto-correctifs afin que les élèves puissent avoir un feed-back immédiat sur leur travail. Par exemple pour les ateliers avec des cartes à pinces, lorsque l'élève pense avoir trouvé la bonne réponse, il positionne sa pince dessus puis retourne la carte pour voir si la gommette verte se situe sous sa pince. Certains ateliers se font seul (exemples : les cartes à pinces, les tangrams), d'autres se font à plusieurs (exemple : les défis dictionnaire : les élèves prennent une carte avec un mot et doivent trouver le mot dans le dictionnaire le plus rapidement possible).

Afin de pouvoir suivre le travail des élèves sur ces ateliers, ils disposent d'une fiche de suivi individuelle où ils colorient un émoticône à côté de l'atelier réalisé. Ils ne le font qu'une fois par atelier mais peuvent faire cet atelier autant de fois qu'ils le souhaitent.

Cette fiche possède également un descriptif de chaque atelier pour que les parents puissent comprendre en quoi ces ateliers consistent.

3.2.8 La gestion du temps

Deux emplois du temps plastifiés sont affichés dans la classe où apparaissent lisiblement les temps d'autonomie afin que les élèves puissent se rendre compte de ceux terminés et de ceux restants. Chaque groupe possède un responsable de l'emploi du temps qui barre les temps passés au fur et à mesure de la journée pour avoir un meilleur aperçu de celui qui leur reste.

De plus, en fin de période un timer a été mis en place pour aider les élèves à mieux prendre conscience du temps à leur disposition.

3.2.9 L'accès au matériel et aux renseignements

Afin de rendre les élèves autonomes sur le matériel et pour qu'ils n'aient pas à venir me demander à chaque fois qu'ils ont besoin de quelque chose, les élèves disposent d'une table de fournitures dans le coin autonomie. Dessus ils peuvent trouver stylos, feutres et autres outils scripteurs, de la colle, des règles, des feuilles de brouillon. Ils prennent ce dont ils ont besoin quand ils en ont besoin et doivent ensuite reposer le matériel emprunté au même endroit. La table doit toujours être rangée.

Des affichages sont également à leur disposition pour les aider dans la réalisation de leurs exercices. Par exemple, pour un exercice de grandeurs et mesures où ils doivent mesurer un segment, ils peuvent aller voir l'affichage "comment mesurer un segment avec sa règle" pour se remémorer la procédure à utiliser.

3.3 Déroulement

Le fonctionnement de la classe a été installé progressivement au cours des deux premières périodes de l'année, notamment l'organisation spatiale de la classe. L'installation en ilots a demandé un temps d'appropriation par les élèves qui s'en sont finalement bien saisis en apprenant à parler à voix basse et être silencieux lorsque cela est nécessaire.

Il a été choisi de placer un élève sans grande difficulté à côté d'un élève ayant besoin d'aide.

Lors des deux premières périodes une différenciation a été mise en place notamment au niveau de la quantité de travail proposée aux élèves. Ainsi, par exemple pour les dictées, certains ont plus de mots et d'autres en ont moins ou ont des textes à trous au lieu des phrases entières à écrire. Malgré cela il semblait toujours difficile de répondre à l'hétérogénéité de la classe de façon satisfaisante. Le tutorat a également été mis en place mais peu d'élèves parvenaient à aider sans faire à la place de l'autre ou se décentrer de l'objectif de l'exercice.

Comme nous l'avons vu précédemment, il est important de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et pour cela il semblait donc pertinent de les impliquer dans la construction du dispositif pédagogique. Ainsi, au mois de décembre, les élèves ont été questionnés sur la façon dont ils souhaitaient pouvoir travailler en classe. La première de leur demande a été de pouvoir choisir la difficulté des exercices. Ils ont largement adhéré à l'idée de travailler plus souvent en demi-groupe. Sans y être réfractaire, ils n'ont pas montré d'envie particulière de pouvoir travailler autrement qu'assis à un bureau.

Le protocole a été mis en place début janvier. La première semaine ils n'ont eu que les plans de travail pour les temps d'autonomie et les ateliers de manipulation autonome ont été installés la semaine suivante. Les règles des temps d'autonomie, notamment sur le silence, ont été créées par les élèves au fur et à mesure des besoins. Nous avons fait des bilans hebdomadaires avec la classe sur les points forts du dispositif et sur les points à améliorer. Le dispositif aurait dû être testé jusqu'aux vacances de printemps mais n'a pu l'être que jusqu'à la fin de la semaine du retour des vacances d'hiver dû à la fermeture exceptionnelle des écoles.

4. Résultats

Nous allons voir dans cette partie, si les différentes composantes du dispositif pédagogique mises en place ont permis de répondre aux problématiques posées.

4.1 Rendre les élèves autonomes dans l'organisation de leur travail

Nous allons tout d'abord voir comment les différents dispositifs mis en place pour permettre aux élèves de devenir autonomes dans l'organisation de leur travail, ont fonctionnés.

4.1.1 Le plan de travail

Les élèves avaient à réaliser chaque semaine l'intégralité du plan de travail qui leur était remis le lundi matin. Il existait trois plans de travail différenciés en fonction des besoins des élèves. Les premières semaines ont demandé un temps d'ajustement aux élèves pour réussir à gérer leur temps. La première semaine, environ un tiers des élèves ont préféré tout faire le plus rapidement possible quand le dernier tiers a pensé avoir beaucoup de temps et a attendu les derniers moments d'autonomie pour tout faire.

Six élèves sur vingt-trois ne sont pas parvenus à terminer leur plan de travail à temps. La seconde semaine, les ateliers autonomes ont été introduits, l'engouement des élèves a été important et ils ont passé la majorité de leur temps d'autonomie sur ces ateliers, délaissant le plan de travail. Les ateliers de manipulation autonomes sont ludiques, ils possèdent un objectif d'apprentissage à part entière mais ressemble plus à des jeux. On peut ainsi constater que le travail sous une forme plus ludique permet d'augmenter la motivation des élèves qui ont moins l'impression de travailler que lorsqu'ils font des fiches. A la fin de cette semaine, treize élèves sur vingt-trois n'avaient pas terminé leur plan de travail.

Au début de la troisième semaine, nous avons fait un point en classe entière. Il a été rappelé aux élèves qu'ils pouvaient faire autant d'ateliers autonomes qu'ils le souhaitaient mais que les plans de travail devaient être terminés pour le mardi soir. A la fin de cette semaine-là, tous les élèves sauf trois avaient terminé leur plan de travail et deux avaient réalisé toutes les tâches sans les avoir terminées. Parmi ces élèves :

- Léonie ne parvenait pas à organiser son temps de façon efficace, réalisant souvent peu de tâches de son plan de travail le lundi et se retrouvant à travailler dans la précipitation le mardi. Elle possédait le plan de travail le plus fourni, jugeant qu'elle était capable de tout faire et qu'elle avait simplement besoin de s'organiser, j'ai choisi de lui laisser ce

plan là pour les semaines suivantes. Finalement, elle est parvenue à mieux s'organiser et à terminer son plan de travail entièrement sur les trois dernières semaines avant les vacances de février.

- Lucas avait le plan de travail attribué à la majorité de la classe, pas celui avec le plus de tâches mais pas celui avec le nombre de tâches le moins important. Il rencontrait beaucoup de problèmes à s'organiser dans le temps, l'espace et au niveau du matériel. J'ai donc choisi de lui donner le plan de travail avec le moins de travaux à réaliser les semaines suivantes afin de lui laisser le temps d'apprendre à s'organiser avec un peu moins de pression. Ce qui a fonctionné même si cela a pris du temps pour qu'il parvienne à s'organiser.
- Tiziano n'avait pratiquement pas travaillé sur son plan de travail pendant les temps d'autonomie. Cet élève est en attente d'AESH pour des problèmes de comportement et le travail accompli peut être très inégal selon les jours et les semaines.

A la fin de cette troisième semaine nous avons pris un temps pour que les élèves puissent exprimer leur ressenti sur cette nouvelle façon de travailler. Certains ont évoqué la difficulté à gérer leur temps et ceux pour qui ce n'était pas un problème ont fait part de leur stratégie.

Ainsi, certains ont expliqué préférer faire tout le plan de travail en premier puis ne faire que des ateliers autonomes ensuite. D'autres ont expliqué préférer alterner les deux, par exemple en réalisant un atelier autonome puis en faisant une tâche du plan de travail. Ou encore faire plusieurs tâches du plan de travail et faire une pause soit pour faire un atelier, soit pour se reposer un peu ou pour lire, quand ils n'arrivaient plus à se concentrer. Ces stratégies ont été rappelées au début de la quatrième semaine.

Lors de cette quatrième semaine tous les élèves sont parvenus à terminer leur plan de travail. De plus Ninon et Margot qui ne terminaient pas les travaux entamés qui étaient dans deux groupes différents, ont dû être réunies dans le même groupe. Elles se sont alors retrouvées à trois copines, Ninon, Margot et Mila qui passent beaucoup de temps ensemble et qui ont des difficultés d'organisation dans leur travail, sur la capacité à prendre le matériel nécessaire à la réalisation d'une tâche, la vitesse d'exécution et la compréhension des consignes pour deux d'entre elles, dans le même groupe d'autonomie. Je n'avais pas souhaité faire ce choix initialement car je redoutais le fait qu'elles passent plus de temps à discuter et jouer ensemble qu'à travailler. Pourtant, elles se sont mises à travailler toutes les trois de façon efficace, les fiches étaient alors terminées et réalisées avec application. Je n'ai pas pu observer leur dynamique de près car j'étais en atelier dirigé lorsqu'elles étaient en autonomie, mais je pouvais

observer de loin qu'elles réalisaient généralement les ateliers à deux. Les ateliers ont été pensés pour que les élèves puissent les utiliser seuls en s'autocorrigeant. Par exemple avec les cartes à pince, l'élève place la pince à linge sur la réponse qu'il pense correcte puis retourne la carte pour voir si celle-ci est sur une gommette verte, signe d'une bonne réponse, ou rouge, signe d'une réponse erronée. Dans leur cas, l'une tenait la carte, posait sa pince sur la réponse choisie et l'autre placée derrière, lui disait si la réponse était juste ou fausse. Elles échangeaient ensuite les rôles. Elles ont donc créé leurs propres règles sans changer l'objectif d'apprentissage. On peut dire qu'elles ont fait un choix autonomie (Frédérique Giuliani, Denis Laforgue 2011). Cet exemple permet de voir que l'entraide peut venir renforcer l'autonomie. En effet, les élèves ont fait le choix de travailler ensemble, se sont attribués des rôles et réalisé l'atelier selon leurs propres conditions. Elles sont parvenues à travailler de façon autonome en s'appuyant l'une sur l'autre.

Le cas de Mila : Mila est une élève qui a du mal à s'organiser et éprouve des difficultés à se repérer dans l'espace. Lors des deux premières périodes elle était assise à côté de Juliette qui l'aidait beaucoup mais elle avait beaucoup de mal à s'organiser par elle-même. Avec l'instauration des temps d'autonomie, elle a choisi elle-même de s'isoler pour faire ses fiches d'exercices en s'asseyant sur une table seule face à un mur.

Elle qui ne parvenait quasiment jamais à réunir le matériel qui lui était nécessaire, par exemple en orthographe elle ne prenait jamais la bonne fiche son comme support pour faire ses exercices, a alors réussi à s'organiser correctement et à sélectionner la bonne fiche pour faire son travail. Le fait de mettre à sa disposition les supports sur lesquels s'appuyer pour faire son travail, sans lui imposer l'organisation temporelle et spatiale lui a permis de faire ses propres choix et d'améliorer de façon significative son organisation dans le travail ainsi que la réalisation de celui-ci.

4.1.2 Les ateliers de manipulation autonome

Les élèves ont été très enthousiastes par les ateliers et ont tous réalisé au moins une fois chaque atelier. Les règles établies ont été bien respectées, les élèves allaient chercher l'atelier qu'ils souhaitaient faire, choisissaient un endroit où s'installer, le faisaient puis le rangeaient à la bonne place. En revanche lors des temps d'échange sur le fonctionnement de la classe, ils ont rapidement fait part de leur souhait d'avoir accès à plus d'ateliers.

Tous les élèves ont dit apprécier pouvoir travailler de cette façon. Pour Tiziano qui refuse régulièrement de travailler et qui se met facilement en colère, les ateliers ont semblé être une

modalité de travail plus facilement acceptable. On peut penser que cela est dû, d'une part, à l'aspect ludique que les ateliers donnent au travail scolaire, qui semble alors plus attrayant que sous forme de fiche. De plus, les ateliers de manipulation autonome favorisent une autonomie de choix, ils ne sont pas imposés par l'enseignant, c'est à l'élève de choisir de ce qu'il veut travailler. Tiziano étant un élève ayant des difficultés avec les contraintes, on peut penser que le fait d'avoir le choix l'incite plus facilement à travailler.

4.2 L'autonomie permet-elle de mieux répondre aux besoins de chacun ?

D'une part le dispositif s'est avéré satisfaisant pour différencier le travail, les élèves disposant de leur temps, ils pouvaient réaliser plus ou moins de tâches selon leurs besoins et avoir accès à des formes de travail différenciées. Cependant, il est difficile de se prononcer réellement sur l'effet que cela a pu avoir sur les progrès des élèves, l'expérimentation s'étant déroulée uniquement sur sept semaines et n'ayant pas pu se poursuivre au-delà, dû à la fermeture des écoles.

On peut noter que les élèves avançant le plus rapidement et qui exprimaient un certain ennui auparavant n'ont plus exprimé ce sentiment ni lors d'échanges individuels, ni lors d'échanges collectifs.

Concernant les élèves en difficulté, le travail a été mieux réalisé qu'avant, par exemple, en géométrie, j'ai pu relever une plus grande application sur les tracés à la règle. Surtout, j'ai noté que ces élèves osaient plus essayer qu'avant où ils semblaient préférer ne pas faire plutôt que de se tromper. On peut penser que le fait de ne pas être contraints par le temps et de ne pas pouvoir comparer leur temps d'exécution à celui des autres leur a retiré une certaine pression. De plus, on peut penser que le fait de ne pas avoir le regard et l'attention de l'enseignant est également une pression en moins. Pour ces élèves deux choses dans ce dispositif ont semblé avoir apporté une aide. Tout d'abord, le fait de pouvoir choisir où travailler, sur une table seul, en îlot de quatre ou à deux sur un bureau par exemple et surtout de pouvoir choisir d'être assis ou debout. Par exemple, Mila qui éprouvait auparavant des difficultés à faire les exercices sur fiche, a beaucoup progressé, notamment dans sa capacité à choisir et utiliser le bon matériel pour chaque tâche. Sur les temps d'autonomie, elle faisait systématiquement le choix de s'isoler pour travailler en s'installant à un bureau seule face à un mur. En revanche, elle faisait toujours les ateliers de manipulation individuels avec d'autres élèves. Il semblerait donc que les élèves ayant le plus de problèmes d'organisation ont réussi à résoudre ces derniers avec la possibilité de gérer leur temps et leur espace de travail à leur convenance.

Les ateliers dirigés en demi-groupes m'ont permis de consacrer plus de temps à chaque élève et de créer une dynamique de groupe où tous les élèves participaient. Il était plus facile de garder leur attention sur toute la durée de la séance et de les garder en activité en permanence. Cette amélioration a certainement été due au fait qu'ils pouvaient se permettre de relâcher leur attention quand ils en ressentaient le besoin lors des temps d'autonomie. Cela était certainement facilité par la durée des séances, moindre par rapport au fonctionnement antérieur de la classe. Cela a donc permis de répondre plus spécifiquement aux besoins de tous.

4.3 Être capable de se déplacer de façon autonome dans la classe.

La question des déplacements dans la classe n'a pas été problématique. Les élèves ont rapidement été capables de se déplacer en silence et sans déranger les autres. Les modalités concernant les déplacements aux toilettes ont été un peu plus longues à se mettre en place. La règle ayant changée, en effet les élèves devaient auparavant demander l'autorisation pour se rendre aux toilettes, ce qui n'était plus le cas par la suite. Cela a demandé quelques semaines avant qu'ils osent le faire. Ensuite, cela s'est déroulé sans problème, ils sortaient et rentraient discrètement en classe. Seul un élève en a profité pour s'y rendre de nombreuses fois pendant les temps d'autonomie.

4.4 Comment articuler autonomie et entraide ?

L'autonomie ne semble pas être un frein à l'entraide entre élèves, puisqu'ils allaient facilement les uns vers les autres pour s'aider. En revanche, l'hypothèse que les élèves ayant des facilités sur certains apprentissages puissent aider les élèves en difficulté sur ces mêmes apprentissages, s'est révélée vraie mais à nuancer.

En effet, chez les élèves ayant des facilités dans la majorité des situations de classe, j'ai pu relever trois types de comportement concernant l'entraide :

- L'élève qui aide en expliquant comment faire à l'autre, en montrant et en faisant preuve de patience. Ce type d'élève attend d'être sollicité ou propose son aide sans l'imposer.
- L'élève qui impose son aide, ce type de comportement aboutit généralement à un conflit.
- L'élève qui aide les camarades avec lesquels il a le plus d'affinités et qui a du mal à ne pas faire à la place.

Sur les temps d'autonomie, certains ont travaillé de façon collaborative, de façon imprévue mais cela a donné de bons résultats. En effet, l'exemple des filles, qui ont réussi à créer une sorte d'émulation entre elles, n'était pas planifié mais a permis une augmentation du travail accompli de leur part et leurs progrès ont été plus importants que précédemment. Le collectif peut donc permettre de renforcer l'apprentissage de l'autonomie.

4.5 Être capable de demander de l'aide

L'objectif visé était que les élèves ne demandent de l'aide que s'il ne leur était réellement pas possible de trouver l'information autrement. Le but était également qu'ils puissent continuer à avancer dans leur travail sans être bloqués par une information manquante ou une difficulté à réaliser un exercice.

La première semaine, le SOS maîtresse (Anne Larcher et al, 2019) a été très sollicité par les élèves, 10 post-it le lundi, 8 le mardi. Puis dans les semaines suivantes le nombre de questions écrites sur les post-it a considérablement diminué avec une moyenne de 2 questions par jour.

Au fil des semaines, les élèves ont semblé mieux s'organiser entre eux, en étant capables de se diriger vers le bon camarade pour demander de l'aide et en utilisant le SOS maîtresse (Anne Larcher et al, 2019) que s'ils n'avaient aucune autre solution. En revanche, les affichages n'ont pas été beaucoup utilisés par les élèves.

5. Discussion

5.1 Recontextualisation

Cette expérimentation avait pour objectif de mettre en place un dispositif constituant un contexte propice à l'autonomisation des élèves. Le but était également de voir si un tel dispositif permettait de réduire les inégalités en répondant plus spécifiquement aux besoins de chacun. Le dispositif avait aussi pour objectif de renforcer l'entraide entre élèves. De façon plus générale il s'agissait de voir comment ces trois enjeux s'articulent entre eux et permettent de se renforcer mutuellement.

5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Les résultats permettent de montrer que ce dispositif a permis aux élèves de devenir plus autonomes dans l'organisation de leur travail et que le rythme propre de chaque élève était mieux respecté ainsi. En effet, le fait de pouvoir choisir comment s'organiser sans contrainte de temps et d'organisation, notamment spatiale, a permis aux élèves en difficulté de produire une plus grande quantité de travail mais surtout un travail de meilleure qualité.

Comme nous l'avons vu, l'école impose une certaine forme scolaire, de respecter certaines conditions, notamment les programmes qui imposent les apprentissages que devront faire les élèves. Le lieu et les horaires sont aussi imposés à la classe, mais ces conditions peuvent être aménagées pour permettre un contexte favorisant l'autonomie. En effet, la pièce de la classe est une contrainte dans la mesure où il est difficile d'avoir à la fois un espace pour les ateliers dirigés qui permette les interactions et un espace d'autonomie qui permet également les interactions mais aussi des stations de travail différentes et que ces deux espaces ne se gênent pas l'un et l'autre. L'expérimentation a montré qu'il était tout de même possible de s'accommoder de ces contraintes pour créer ces espaces et que la mise en place de règles spécifiques permet le bon fonctionnement de ceux-ci.

Comme le montre Frédérique Giuliani et Denis Laforgue (2011), les acteurs, que sont ici les élèves, sont soumis à un cadre institutionnel, mais ils ne se l'approprient pas tous de la même façon. Ils deviennent aussi auteur du dispositif, d'une part en construisant des règles et en proposant des modalités de fonctionnement, mais aussi en s'appropriant le dispositif selon leurs propres conditions. Ils développent donc une forme d'autonomie par rapport à la règle, en imposant leurs propres conditions. Par exemple, pour les élèves qui choisissent de faire un atelier en changeant les modalités de réalisation, même si la règle fixée pour ces ateliers n'était pas celle-ci, il semble intéressant de les laisser faire dans la mesure où cela permet une émulation commune et aboutit à un apprentissage entre pairs efficace.

Concernant l'hétérogénéité des groupes, celle-ci semblait être une difficulté lorsque l'on travaillait en classe entière mais s'est révélée être un atout dans ce fonctionnement là. En effet, tous les élèves ont progressé et lors des ateliers dirigés, les échanges étaient plus riches avec une participation de tous les élèves. Cependant, on peut se poser la question de savoir si cela est dû à l'hétérogénéité ou au fait de ressentir moins de pression dû à la taille restreinte du groupe. La différenciation, nécessaire pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques de chaque

élève, est facilité dans sa mise en place dans ce contexte scolaire et permet aux élèves de mieux progresser.

L'expérimentation a également montré que des élèves en difficulté pouvait créer entre eux une émulation propice à leur progression.

5.3 Limites et perspectives

Cette expérimentation a eu plusieurs limites. Tout d'abord la durée sur laquelle elle a été conduite. En effet, sept semaines représentent une courte période pour que les élèves aient le temps de s'habituer aux nouvelles modalités de travail. Certains commençaient tout juste à s'organiser d'un point de vue temporel avant les vacances de février. Plus de temps aurait donc été nécessaire, afin de se rendre compte de l'effet du dispositif sur leurs capacités à s'organiser et sur leur travail. Je pense que ce travail mériterait d'être mené sur l'année afin que les élèves puissent évoluer par rapport aux dispositifs et afin d'apporter les ajustements nécessaires au fur et à mesure. De plus cela permettrait de pouvoir développer de nouveaux axes d'autonomie notamment sur l'évaluation et sur le fait de pouvoir aider les élèves à se fixer leurs propres objectifs. Au retour des vacances de février, un travail sur une plus grande implication des élèves dans la correction de leurs travaux avait débuté mais n'a pas pu montrer de résultat puisqu'il n'a duré que deux jours, les écoles ayant fermées par la suite.

Une seconde limite a été le matériel. J'aurais souhaité axer davantage les temps d'autonomie sur les ateliers de manipulation individuels que sur les plans de travail, cependant cette organisation demande du matériel que je n'avais pas à ma disposition. La plupart des ateliers ayant dû être fabriqués, pour des raisons de temps, le nombre a donc été limité. Ce type de dispositif demande d'être pensé avant le début de l'année, pour les commandes et pour pouvoir créer plus d'ateliers tout au long de l'année.

Une autre limite de ce travail a été le fait que le dispositif a été mis en place sur une moitié de semaine. Bien que mon binôme et moi-même essayions de mettre en place des règles similaires, elles n'étaient tout de même pas tout à fait identiques, la tolérance au bruit n'étant pas la même pour chacun de nous par exemple. Cela demande donc une grande adaptation de la part des élèves pour passer d'un système à un autre, on peut donc se demander si les résultats seraient les mêmes avec un dispositif appliqué toute la semaine.

Concernant le travail collaboratif, il serait intéressant de pouvoir bénéficier du point de vue d'un observateur externe, pour voir comment s'organisent les interactions entre élèves et ainsi pouvoir mieux juger des résultats que le dispositif entraîne. Il me paraît essentiel de mener un vrai travail sur l'entraide et le travail collaboratif, qui nécessite d'être considéré comme un apprentissage à part entière et non comme quelque chose d'inné. Ces deux points ont fait l'objet d'un travail, notamment lors de séances de sciences où les élèves ont appris à différencier et distribuer des rôles mais ils mériteraient d'être également inclus dans le dispositif d'autonomie.

Concernant ma pratique professionnelle, ce travail m'a convaincue de persévérer dans la mise en place de ce type de fonctionnement. Tout d'abord pour la différenciation que cela permet dans le travail attribué aux élèves. De plus, L'attention des élèves était plus facile à obtenir lorsque cela était nécessaire. De plus pour les élèves en difficulté, pouvoir choisir de travailler assis, debout, seul ou à plusieurs ainsi que de pouvoir prendre le temps nécessaire pour faire leur travail, semble avoir été un vrai soulagement. Il serait intéressant de mener des entretiens individuels avec les élèves pour essayer de comprendre ce qui a permis cela. Est-ce le fait de ne pas pouvoir se comparer aux autres ? De ne pas avoir l'enseignant à proximité pour vérifier le travail ? De pouvoir gérer leur temps comme ils le souhaitent ? Ou d'autres raisons ?

Pour les élèves ayant besoin de plus de contenus, l'organisation s'est également montrée satisfaisante, dans la mesure où il était possible de leur donner plus de travail, éventuellement d'une complexité différente sans qu'ils aient à attendre les autres. En revanche, prévoir suffisamment de contenus pertinents pour satisfaire les besoins de tous demeure une tâche délicate.

J'aimerais pouvoir développer l'aspect d'auto-évaluation et d'une réelle implication des élèves dans la détermination de leurs besoins ainsi que pour fixer leurs objectifs. Il serait intéressant de voir si cela pourrait conduire à un fonctionnement moins directif que les plans de travail.

Conclusion

Cette expérimentation a permis de montrer qu'il est possible de mettre en place un contexte favorisant l'autonomie des élèves à l'école élémentaire malgré les contraintes liées à la forme scolaire. Une période d'expérimentation plus longue pourrait démontrer qu'une autonomie accrue permettrait de réduire ou non les inégalités.

Cependant, les élèves ont semblé trouver que les modalités de travail leur correspondaient davantage, quel que soit leur niveau, que dans un fonctionnement laissant une part moins importante à l'autonomie. Enfin, le dispositif a montré que le travail en autonomie est compatible avec le travail collaboratif.

Bibliographie

Barbot, M. et Camatarri, G.(1999).Introduction. In M. Barbot et G. Camatarri, *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*, pp.1-6. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Bautier, E (2015). Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/bauthier_solo3.pdf le 20/12/2019

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Canada : Presses de l'Université Laval.

Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, pp.145-165.

Gasparini, R. (2009). Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Repéré à <https://journals.openedition.org/lectures/874> le 18/12/2019.

Giuliani, F. & Laforgue, D. (2011). Choix-liberté, choix-responsabilité et choix-autonomie : de l'idéologie politique aux formes pratiques. *Lien social et politiques*, 66, pp. 19-37.

Grangeat, M. (2016). Lev.S.Vygotski : l'apprentissage par le groupe in Martine Fournier, *Éduquer et former*. pp 134-141.

Larcher, A. & Laversanne, E. & Michel, A. & Onyszko Leclair, A. & Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible*. France : éditions Retz.

Meirieu, P. Repéré à <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm> le 18/12/2019.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). Programme du cycle 2.

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, pp.4 9-55.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : presses universitaire de Lyon.

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Autonomie, différenciation et apprentissage par les pairs en cycle 2

Auteur : Camille FLASSAYER

Résumé :

Les programmes de l'école élémentaire donnent pour objectif aux élèves de devenir de plus en plus autonomes au fil de leur scolarité. L'étude s'est appuyé sur les travaux de Philippe Meirieu mais aussi sur ceux d'Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, concernant les aspects de l'autonomie à développer chez les élèves. L'expérimentation a eu pour objectif de mettre en place un contexte favorisant l'autonomie en élémentaire, plus particulièrement dans une classe de CE1, en travaillant notamment sur l'organisation du travail et la différenciation mais également sur la dynamique du groupe. Le dispositif reposait sur un fonctionnement en demi-classe, où un groupe était en atelier dirigé avec l'enseignante et l'autre en autonomie. Les élèves de ce second groupe devaient réaliser un plan de travail, adapté aux besoins de chaque élève, en s'organisant comme ils le souhaitaient, en choisissant l'ordre de réalisation, les modalités d'assises ou de temps. Les élèves avaient également à leur disposition des ateliers de manipulation autonome qu'ils choisissaient en fonction de leurs besoins. L'étude a montré que l'autonomie permettait une meilleur différenciation et une meilleure organisation des élèves dans leur travail.

Mots clés : Plan de travail - Atelier de manipulation autonome - Entraide - CE1 - cycle 2

Abstract:

In primary school, pupils are meant to become autonomous. That is one of skills required by the syllabus. The experimentation was based on not only Meirieu's work but also Elisabeth Bautier and Patrick Rayou's to attain a certain practical aspect of the autonomy we can expect from second grade pupils. The goal of this study was to see how a greater autonomy from the students enable to be more organized and also how a better differentiation was possible thanks to that autonomy. The experiment consisted of two groups, one half of the class working on new skills with the teacher and the other half of the class working by themselves on planned exercices but also on the manual teaching tools they choose by themselves. They could pick the time they wanted to work, the order but also whether to sit or not and whether to work by themselves or with others. The study showed that autonomy allowed a better differentiation in their work. Therefore, the differentiation and the better organisation enabled them to be more autonomous. So we can say, that encouraging all these elements create a self-improving cycle for the students.

Keywords: working plan - manual teaching tools - second grade