



HAL
open science

Les dispositifs favorables au développement de l'autonomie des élèves

Angélique Tran

► **To cite this version:**

Angélique Tran. Les dispositifs favorables au développement de l'autonomie des élèves. Education. 2020. dumas-03125004

HAL Id: dumas-03125004

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125004>

Submitted on 29 Jan 2021

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.



Les dispositifs favorables au développement de l'autonomie des élèves

Angélique Tran

► **To cite this version:**

Angélique Tran. Les dispositifs favorables au développement de l'autonomie des élèves. Education. 2020. dumas-03125004

HAL Id: dumas-03125004

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125004>

Submitted on 29 Jan 2021

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.

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1 : Premier degré

Année 2019-2020

TRAN ANGÉLIQUE

***LES DISPOSITIFS FAVORABLES
AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES***

Sous la direction de : **Pierre EMERY**

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré

Année 2019-2020

TRAN ANGÉLIQUE

LES DISPOSITIFS FAVORABLES
AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES

Sous la direction de : **Pierre EMERY**

RÉSUMÉ

Comment développer l'autonomie chez des élèves ? Comme de nombreux enseignants, nous avons été amenée à réfléchir sur ce concept d'autonomie pour les élèves de notre classe. Dans la perspective de cette étude, nous définirons les concepts mis en jeu, à savoir l'autonomie et les dispositifs. Ces deux concepts ont fait l'objet de plusieurs recherches, dont celles de Meirieu, Caudron, Lahire ou Weisser pour n'en citer que quelques-unes. C'est sur ces recherches notamment que nous appuierons notre réflexion autour de la problématique suivante : *quels dispositifs permettent de développer l'autonomie chez des élèves de cycle 2 ?* Afin de confirmer ou réfuter nos hypothèses, nous mettrons en place trois dispositifs concernant, pour chacun d'entre eux, une forme d'autonomie spécifique : l'autonomie spatiale, l'autonomie dans l'organisation du travail et l'autonomie intellectuelle.

Mots clés : élémentaire, autonomie, apprentissage, évaluation positive, éducation

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier Pierre Emery, pour avoir accepté de nous accompagner dans la rédaction de ce mémoire. Grâce à lui, nous avons pu mener notre recherche dans l'axe souhaité, sans avoir eu à appréhender ce changement de directeur de mémoire.

Nous remercions également l'ensemble de nos collègues de l'école élémentaire Jean Moulin, sans qui notre première année en tant que professeure n'aurait pas été la même. Merci à eux d'avoir pris le temps de nous accompagner tout au long de cette année de stage, et notamment à Yann Ollivier et Karine Bailleul, collègues mais également maîtres formateurs, pour les relectures de ce mémoire.

Merci à mes tutrices de stage, Isabelle Bailly-Purnu et Muriel Oury, pour leurs conseils et leurs recommandations dans le cadre de ce mémoire. C'est notamment avec leur aide, dans le cadre de notre formation, que nous avons pu proposer certains dispositifs exposés dans ce mémoire.

Enfin, nous tenons tout particulièrement à remercier notre entourage proche, famille comme amis, pour leur soutien moral infaillible et leurs conseils. Merci à Éléonore et Mathilde d'avoir pris le temps de nous lire et de comprendre les intérêts de cet écrit.

*« Il faut que le maître s'arrête d'enseigner pour que l'élève
commence à apprendre. »*

Roger Cousinet

INTRODUCTION

Cette année en tant que professeure des écoles stagiaire est riche et bénéfique dans notre formation au professorat puisqu'elle nous permet de faire le lien entre l'enseignement théorique reçu lors de notre cursus universitaire, notre pratique et celles que nous avons pu observer lors des différents stages effectués au cours de ces dernières années. En effet, ces stages auxquels nous avons participé lors de notre formation nous ont mise face à plusieurs problématiques rencontrées par les enseignants du premier degré : l'hétérogénéité des classes, la différenciation pédagogique, la motivation scolaire, la place de l'évaluation ou encore l'autonomie des élèves.

Dans le cadre de notre année en tant que professeure des écoles stagiaire, nous avons été affectée dans une école élémentaire située en milieu péri-urbain. La classe dont nous avons la charge est une classe de CE1/CE2. Cette classe double-niveau compte vingt-et-un élèves : treize CE1 et huit CE2. En plus de ces vingt-et-un élèves s'ajoutent deux élèves du dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), en inclusion dans notre classe.

Le profil de cette classe a été pensé en amont par nos collègues, répondant alors à la politique de l'école qui est de fonctionner par groupes de niveaux. Ainsi, elle a été conçue afin d'avoir une classe la moins hétérogène possible. Nous avons constaté, dès le début de la période 1, cette hétérogénéité « atténuée » : des CE1 qui avancent à un rythme plutôt satisfaisant, et des CE2 rencontrant quelques difficultés et pour lesquels les bases du CE1 doivent être revues. Malgré ce semblant d'homogénéité de la classe, deux de nos élèves de CE2 se démarquent en réinvestissant quelques bases retenues de leur année CE1, mais d'autres en revanche présentent de grandes difficultés dans les savoirs fondamentaux. Ceci nous amène pour certains à retravailler quelques compétences déjà abordées lors des années antérieures. Ces difficultés sont réelles et centrées surtout autour de l'écriture, la lecture et la numération. Une aide personnalisée est donc essentielle pour que ces élèves de CE2 puissent progresser au cours de l'année à venir. Ce travail de différenciation a donc été mené dès le début de l'année, sous plusieurs formes :

- Pour nos trois élèves ayant des difficultés en numération, nous avons d'abord décidé de mettre en place des séances de remédiation en classe, puis d'y dédier un créneau d'activités pédagogiques complémentaires (APC) à raison d'une séance de trente minutes par semaine ;

- Pour nos quatre élèves ayant de grandes difficultés en lecture et en écriture, nous avons d'abord profité des heures d'APC pour travailler sur ces points, et plus particulièrement sur l'étude des sons, à raison d'une séance de trente minutes par semaine également. À noter que pour deux de ces élèves, une aide spécialisée supplémentaire, centrée sur la production d'écrit, est menée par le maître E, une fois par semaine.

Seulement, travailler en APC avec ces groupes ne nous suffit pas à pallier les difficultés de ces élèves. Il nous faut alors entreprendre un travail de différenciation en classe également : se réserver un créneau pour accompagner ces élèves lors d'une activité nécessitant notre présence. Pour ce faire, nous nous sommes organisée, dès la période 1, de façon à pouvoir prévoir ces créneaux d'aide personnalisée, pendant que les autres élèves étaient en séance de réinvestissement. Néanmoins, nous n'arrivions pas à mener à terme nos séances de remédiation car les autres élèves venaient nous solliciter en permanence pour leurs exercices : il nous était alors impossible de nous consacrer pleinement aux activités d'écriture et de lecture avec ceux en difficulté. Se pose ainsi donc la question de l'autonomie de nos élèves, essentielle dans notre pratique afin de dégager du temps pour mettre en place cette différenciation pédagogique.

Nous avons le souvenir d'un stage effectué lors de notre première année de master MEEF 1er degré, dans une école maternelle classée en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Durant trois semaines, nous avons observé les pratiques de notre Maître d'Accueil Temporaire dans sa classe de Petite (PS) et Grande Section (GS). Ce profil de classe nous a rappelé notre propre expérience élémentaire en tant qu'élève de CM2, dans une classe de CE2/CM2. Une expérience plutôt mal vécue puisque nous avons le souvenir d'une enseignante davantage présente pour les CE2 que pour les CM2, souvent laissés « en autonomie ». Aujourd'hui cependant, avec du recul et un œil plus professionnel en tant qu'enseignante, nous comprenons ce choix et considérons ce profil de classe comme étant très intéressant afin de développer l'autonomie chez les élèves. L'analyse que nous avons pu faire de nos observations suite à ce stage en PS-GS nous a permis de prendre conscience que l'autonomie est un axe majeur. Voir des PS s'émanciper dès le début d'année, dès la fin de la période 1 plus précisément, grâce à l'impulsion des GS, a été révélateur d'un apprentissage entre pairs, et notamment concernant l'autonomie : d'une part pour les PS qui osent entreprendre seuls (par exemple pour le rangement des différents ateliers et des coins, l'envie d'aller vers les autres, se sociabiliser), et d'autre part pour les GS qui viennent spontanément en aide aux PS et qui ne font ainsi que consolider leurs apprentissages en réinvestissant leurs connaissances dans des situations concrètes, notamment en adoptant un rôle de tuteur envers les PS.

Néanmoins, cette question ne concerne pas seulement les classes double-niveaux, mais toute autre classe, du cours simple aux classes spécialisées. En effet, les discussions sur ce sujet avec les différents tuteurs de stage qui ont pu nous accueillir et avec leurs collègues nous ont fait prendre conscience que quels que soient sa classe, son niveau d'expérience et sa pratique, n'importe quel enseignant fait face à cette problématique qu'est l'autonomie de ses élèves. Les constats que nous avons pu effectuer et les discussions autour de ce sujet nous ont interrogée sur notre propre pratique en tant qu'enseignante « débutante ». Grâce à notre profil de classe, nous avons l'occasion de nous pencher un peu plus sur cette question d'autonomie et d'élargir ce questionnement aux pratiques pédagogiques permettant de la développer : ***que faire pour développer l'autonomie chez nos élèves ?***

En effet, cette thématique qu'est l'autonomie engendre bon nombre de questionnements : *Qu'est-ce que l'autonomie ? Quelles en sont les différentes formes ? Qu'est-ce qu'un élève autonome ? Comment favoriser l'autonomie des élèves ? L'autonomie connaît-elle des limites ? Si oui, quelles sont-elles ? L'évaluation positive représente-t-elle une réelle démarche visant à développer l'autonomie d'apprentissage ?* Ces questionnements nous amèneront d'abord à comprendre le concept d'autonomie, et plus particulièrement l'autonomie des apprentissages, avant de nous amener à réfléchir sur les différents dispositifs que nous pourrions mettre en place afin de développer cette autonomie.

Ce mémoire de recherche se compose ainsi de trois parties. Dans un premier temps, nous précisons la place de l'autonomie dans les règles et lois en vigueur dans un cadre institutionnel ; puis nous expliciterons les différents concepts qui font l'objet de notre recherche. Dans un second temps, nous exposerons nos méthodes de recherches dans un cadre méthodologique. Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'analyse des données que nous aurons recueillies tout au long de l'année.

1. CADRE INSTITUTIONNEL ET THÉORIQUE

Si elle fait l'objet de préconisations institutionnelles, c'est parce que l'autonomie a suscité de nombreuses recherches scientifiques afin de pouvoir la définir. Dans cette première partie, nous verrons d'abord quelles sont les positions de l'institution quant à ce concept, notamment à travers les programmes d'enseignement scolaire et le socle commun de compétences. Puis, nous tenterons de définir les différents concepts mis en jeu dans notre recherche, à savoir l'autonomie des apprentissages et l'évaluation positive.

1.1. CADRE INSTITUTIONNEL

Depuis la loi d'orientation de 1989 dite « *Loi Jospin*¹ », l'élève est placé au centre du système éducatif. Jusqu'alors, le statut de l'élève était abstrait ; depuis cette loi, son statut a évolué puisqu'il est demandé de considérer chaque élève dans sa diversité (sociale, cognitive et psychologique) afin de lui proposer une méthode d'apprentissage adaptée à ses besoins. L'élève devient alors acteur de ses apprentissages.

S'ensuit la loi d'orientation de 2005, dite « *Loi Fillon*² », qui instaure entre autres un socle commun de connaissances et de compétences rassemblant les préconisations du Haut Conseil de l'Éducation (HCE). Ce socle détermine ainsi les connaissances et les compétences que doivent maîtriser les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire (fixée à seize ans). Par la suite, il sera modifié par la loi d'orientation de 2013, dite « *Loi Peillon*³ », laquelle se veut refondatrice du système éducatif français. La refondation de l'école implique alors une nouvelle réflexion tant sur le socle commun que sur les programmes d'enseignement rédigés par le Conseil supérieur des programmes (anciennement HCE). La loi vient reformuler la définition du socle en y ajoutant la notion de culture : il devient alors socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le nouveau socle introduit ainsi cinq nouveaux piliers dont l'ensemble définit les composants de la culture. Parmi ces cinq piliers, nous retrouvons la formation de la personne et du citoyen : l'ensemble des disciplines enseignées, et notamment l'éducation morale et

¹ Loi N°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'Éducation

² Loi N°2005-380 du 25 avril 2005 d'orientation pour l'avenir de l'École

³ Loi N°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République

civique, visent alors à l'éducation de futurs citoyens. De plus, la loi Peillon repense la progressivité des apprentissages en réorganisant les cycles. Cette nouvelle organisation se veut adaptée au rythme des enfants en leur offrant la possibilité d'apprendre et d'atteindre le niveau attendu au bout de trois ans. Ainsi, l'école maternelle constitue un cycle distinct, justifié par la pédagogie particulière qu'elle adopte ; et la liaison école-collège est signifiée par l'intégration de la sixième dans le même cycle que les cours moyens (CM1, CM2). C'est dans cette lignée que se sont inscrits les documents institutionnels qui ont suivi, notamment les programmes d'enseignement scolaires.

Dans les derniers programmes d'enseignements de l'école élémentaire et du collège réajustés à la rentrée 2018⁴, la notion d'autonomie représente un axe majeur et transversal. Si aujourd'hui elle semble être une évidence pour l'institution scolaire, ses méthodes de transmission ainsi que ses objectifs manquent néanmoins de précision. Ce n'est qu'à la suite de la loi relative à l'éducation de René Haby⁵ que la notion d'autonomie est abordée dans les programmes scolaires du cycle élémentaire. La notion y est étroitement associée à l'Éducation morale et civique :

« La capacité de discerner la signification morale de situations et de conduites, celles des autres et les siennes (accès au monde des valeurs), de prendre conscience de la part des contraintes de divers ordres mais aussi de la marge d'autonomie en fonction desquelles peuvent se déterminer ses actions (apprentissage de la liberté) (...) » (Loi Haby, 1975)

Aujourd'hui encore, l'autonomie reste étroitement liée à cette discipline puisque les programmes scolaires tendent vers l'éducation de futurs citoyens dotés d'un esprit critique, permettant de faire des choix personnels et réfléchis. La construction de cette culture civique repose à la fois « sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République » (B.O. n°30 du 26 juillet 2018).

⁴ B.O. N°30 du 26 juillet 2018

⁵ Loi N°75-620 du 11 juillet 1975, dite Loi Haby

Si l'autonomie s'inscrit dans le domaine de l'Éducation morale et civique, elle l'est tout aussi dans les autres domaines comme le français, dans lequel l'accent est mis sur l'autonomie dans la lecture et dans l'écriture, comme le montrent les textes officiels :

D'abord, au cycle 2 :

« Au CP, les élèves parviennent à un déchiffrage aisé et à une automatisation de l'identification des mots pour acquérir, au cours des trois années du cycle, une réelle autonomie dans la lecture de textes variés, dont les textes informatifs, adaptés à leur âge. » (B.O. n°30 du 26 juillet 2018)

Les relations sociales viennent en appui à cette construction de l'autonomie :

« Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. (...) Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève. » (Ibid.)

Puis, au cycle 3 :

« De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité. » (Ibid.)

De manière plus large, l'autonomie s'inscrit dans chacun des cinq domaines du socle commun de compétences, de connaissances et de culture⁶, qui vise à « donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ».

Ainsi donc, les recommandations officielles tendent vers plus d'autonomie, une autonomie que l'élève devra acquérir à l'aide d'une formation dispensée par l'enseignant. Si

⁶ B.O. N°17 du 23 avril 2015

l'institution fait de ce concept un axe majeur dans l'instruction des élèves, c'est parce qu'il fait l'objet de nombreuses recherches tentant de le circonscrire. Nous nous appuyerons sur quelques-unes d'entre elles pour établir un cadre théorique à notre recherche.

1.2. CADRE THÉORIQUE

Ici, nous serons amenée à définir les concepts mis en jeu, à savoir l'autonomie, l'évaluation positive et les dispositifs.

1.2.1. AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE

Tout individu semble avoir pour objectif d'être autonome. Dès le plus jeune âge se développe d'abord l'autonomie physique et motrice : c'est ainsi que bébé commence à ramper, marcher, saisir des objets, et plus encore. S'ensuit le développement de l'autonomie langagière : d'abord en babillant, puis en formulant ses premiers mots. Peu à peu, l'enfant commence à apprendre. Il apprend de nouveaux mots, passe d'un espace subi à un espace vécu, puis perçu : il façonne ainsi son autonomie intellectuelle. En parallèle, l'enfant développe petit à petit son autonomie sociale, morale et affective : il commence à apprécier des choses, la compagnie d'autres individus ; il émet ses préférences mais aussi ses réticences ; il commence à saisir les règles et à les respecter.

L'autonomie tire ses origines de la Grèce Antique (Ve siècle av. J.-C.), de la philosophie morale inculquée par Socrate, rapportée par la suite par son disciple, Platon. Ce dernier évoque ainsi une forme d'autonomie souveraine en parlant de « vraie philosophie » : l'homme libre est dit philosophe-roi. Autrement dit, le « seul véritable individu qui exerce par l'autonomie de sa volonté et de sa raison, sa liberté et son aptitude à savoir ce qui est juste pour le bien commun » (Appay, 2012, p.34). L'individu autonome est donc celui doté de la faculté d'agir par lui-même, en se dictant ses propres règles de conduite.

Bien que les prémisses de l'autonomie aient été établies au Ve siècle avant J.-C., c'est à Kant que l'on octroie, le plus souvent, le titre du philosophe « inventeur » de l'autonomie. Considéré comme l'un des plus grands penseurs du XVIIIe siècle, il fait de l'autonomie la notion fondamentale de sa réflexion autour de la morale. En effet, pour Kant, est autonome

l'individu capable d'être à la fois législateur et sujet de la loi morale. Ainsi, l'individu s'impose à lui-même une loi pour pouvoir agir moralement : par l'intermédiaire de la loi, il applique sa liberté. Cette loi est alors déterminée par la raison et doit répondre au critère de l'universalité :

« Agis comme si la maxime de ton action devrait être érigée par ta volonté en loi universelle (...). Agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen. » (Kant cité par Appay, 2012, p.36)

Selon Kant, l'autonomie s'oppose donc à l'hétéronomie, qui renvoie à une loi extérieure. L'être hétéronome dépend d'une volonté qui n'est pas libre puisqu'elle obéit aux besoins et intérêts particuliers, et non universels.

Plus tard, l'autonomie affirme son aspect émancipateur dans l'histoire des mouvements sociaux, à l'instar de ceux de 1968 durant lesquels l'autonomie fût la revendication phare puisqu'elle a été portée collectivement et individuellement. En effet, l'autonomie a été perçue comme force libératrice afin de lutter contre le pouvoir abusif des « dominants », et notamment le pouvoir patronal, puis, par la suite, par le pouvoir patriarcal au nom du mouvement féministe. L'autonomie survient alors au nom de la lutte contre tout pouvoir abusif et comme vecteur d'égalité.

Aujourd'hui, la réalité actuelle fait que l'idéal du philosophe-roi de Platon et l'individu autonome selon Kant restent critiqués car pour certains, le rejet du concept d'autonomie repose sur l'impossibilité de « toute connaissance de soi un tant soit peu transparente, (...), en quel sens celui qu'on hésite à appeler encore un "sujet" pourrait-il être ou devenir autonome ? » (Jouan & Laugier citées par Appay, 2012, p.38). Néanmoins, l'autonomie dite émancipatrice n'en perd pas son sens historique et politique.

Dans le dictionnaire du Larousse, l'autonomie est définie comme étant la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; le caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose ». Ainsi, le terme « autonomie » renvoie directement à la notion d'indépendance. Cette corrélation autonomie-indépendance tend alors vers deux concepts : la liberté et l'individualisme.

Premièrement, l'autonomie appelle à la notion de liberté, faire ce que l'on veut sans contraintes extérieures. Dans son *Guide philosophique pour penser le travail éducatif et*

médico-social (2001), Alain Boyer fait état de cette relation entre liberté et autonomie en évoquant la condition d'hétéronomie. L'hétéronomie est, pour Boyer, à l'opposé de l'autonomie : la condition d'esclave. Autrement dit, le fait d'être dépendant de ses besoins, de ses passions, de son amour, de ce qu'on appellerait une addiction. Il en conclut alors que sera libre celui qui se donnera et sera, à lui-même, sa loi. Et c'est là la signification étymologique du mot « autonomie », du grec *autos* (soi-même) et *nomos* (loi, règle).

Deuxièmement, c'est cet aspect d'indépendance qui ouvre la voie vers l'individualisme. Autrement dit, l'autonomie d'un individu amène ce dernier à tendre vers une réflexion uniquement individuelle. Cette corrélation entre autonomie et individualisme renvoie à une dimension « existentielle subjective » qu'Alain Ehrenberg appelle « l'autonomie *aujourd'hui*⁷ » (2009). Cette autonomie, le sociologue la définit comme étant une caractéristique de l'esprit, une valeur, la faculté d'être à l'origine de ses propres actions mais aussi des obstacles qui l'en empêchent, et les conséquences qui en résultent.

Nous retiendrons de ces dimensions politiques et philosophiques de l'autonomie qu'elles constituent une base de réflexion pour celle qui nous intéresse et qui concerne plutôt la dimension éducative. Aux yeux de l'institution, l'autonomie a d'abord été perçue comme étant d'aspect politique, dans le cadre d'une Éducation morale et civique. En parallèle, nombreuses ont été les recherches ayant pour objectif l'aspect pédagogique de l'autonomie, visant notamment à comprendre et entreprendre une formation à l'autonomie pour les élèves. À l'image de Bernard Lahire (2001, p.154), la dimension éducative de l'autonomie met en lien l'autonomie « politique » (l'élève devient « élève-citoyen autonome ») et l'autonomie « cognitive » (l'élève est « élève apprenti autonome »).

C'est avec l'essor des pédagogies nouvelles que l'autonomie devient une réelle finalité éducative. Dès la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle, les penseurs de l'Éducation nouvelle bouleversent la forme « traditionnelle » de l'école par de nouvelles méthodes d'apprentissage, axées notamment par la pratique de l'autonomie. Édouard Claparède (1873 – 1940), Ovide Decroly (1871 – 1932), Célestin Freinet (1896 – 1966) ou encore Maria Montessori (1870 – 1952), pour ne citer que certains des plus connus, prônent désormais une

⁷ Ehrenberg, A. (2009). L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution. In M. Jouan & S. Laugier (Eds.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (pp. 219-235). Paris: PUF

éducation dans laquelle le statut de l'enfant évolue : d'une part en remettant en cause la relation entre enseignant et enseigné ; et d'autre part en lien avec les recherches concernant le développement de l'enfant, et notamment celles de Piaget (milieu du XXe siècle).

Fin du XXe siècle, la réflexion autour de l'autonomie « éducative » se précise, notamment avec Philippe Meirieu (1949 –), pour qui le concept d'autonomie est souvent confondu avec la débrouillardise. Pour distinguer ces deux notions, Meirieu évoque trois aspects du rôle que l'enseignant doit jouer pour développer l'autonomie chez ses élèves⁸ :

- **La responsabilité à former les élèves à l'autonomie** : en tant que spécialiste des apprentissages, l'enseignant amène ses élèves à faire évoluer leur gestion du travail scolaire, à la mise en place des méthodes d'organisation, à la recherche et la mise en place de méthodes pour apprendre ;
- **Former les élèves aux valeurs fondatrices de l'Humanité** : cela engage l'enseignant à prendre une option sur les valeurs qu'il cherche à promouvoir
- **Prendre en compte le niveau de développement de chaque élève** : Meirieu rappelle alors la pensée du psychologue russe Vygotsky (1896 – 1934), pour qui « la fonction du pédagogue est d'estimer (...) le niveau de développement atteint et de proposer des acquisitions accessibles mais nettement supérieures à ce qu'il sait déjà ».

Enfin, c'est dans son ouvrage *Autonomie et apprentissages* (2001) qu'Hervé Caudron répond aux questions clés concernant l'autonomie dans son aspect éducatif.

D'abord, en définissant ce qu'est l'autonomie dans sa dimension éducative. Il introduit ses propos en rappelant l'ambiguïté de cette notion bien qu'omniprésente dans le courant des pédagogies nouvelles ; et en tire alors trois grandes conceptions (Caudron, 2001, p.5) :

- **La conception techniciste** : l'autonomie est vue ici comme étant un « *moyen d'agir, en ignorant la part de la volonté ou de l'intention* ».
- **La conception inspirée des pédagogies « nouvelles »**, critique d'un enseignement dit « traditionnel » : le besoin spontané d'agir chez l'élève doit devenir naturel et inventif, afin de rendre possible à la fois une auto-découverte des savoirs et une autodiscipline.

⁸ Meirieu. Petit dictionnaire de la pédagogie. Repéré sur <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. Consulté le 06/04/2020

- **La conception humaniste**, s'intéressant aux finalités de l'enseignement : l'idée d'un homme devenu Être raisonné et libre induit qu'il ait une culture. Celle-ci serait une source d'autonomie puisqu'elle permettrait l'émancipation du jugement.

Au-delà de ces trois grandes conceptions, Caudron hiérarchise les valeurs de l'autonomie (2001, p.6-7) : être autonome implique des compétences et des attitudes construites et développées dès le début de l'école préélémentaire.

La première valeur concerne les savoirs et les savoir-faire. Pour Caudron, un savoir est « un ensemble d'informations ». Ainsi, les informations récoltées, voire maîtrisées, doivent être mises en relation et analysées avec pertinence en fonction d'un objectif précis. Pour ce faire, les « techniques », « outils » et savoir-faire sont nécessaires, mais ne suffisent pas. S'ajoute à ça l'intention, de la part de l'élève, de contrôler et d'enrichir ses connaissances.

La deuxième valeur de l'autonomie porte sur les attitudes diverses des élèves. Les attitudes dites volontaires manifestent d'une autonomie relativement acquise. Cependant, Caudron rappelle que ce volontariat, par les élèves, s'alimente par un rapport aux choses, mais aussi à autrui et à des idées.

La troisième valeur fait écho à la conception humaniste et concerne **l'appel à la réflexion et la prise de conscience.** Ici, la capacité de juger est vue comme une finalité essentielle à l'éducation. Néanmoins, cet appel à la réflexion et à la conscience amène les élèves à s'interroger, à faire preuve de discernement et à mettre de côté leurs propres convictions.

Selon Caudron, l'autonomie de l'élève se manifeste sous formes variées et à des degrés divers : il distingue alors 8 formes d'autonomie (2001, p.8-9) :

- **L'autonomie corporelle**, portant sur son corps et ses possibilités, la coordination et le contrôle de ses gestes ;
- **L'autonomie affective**, qui concerne la maîtrise et l'expression des sentiments, l'affirmation de soi sans être dépendant d'une approbation, du jugement d'autrui ;
- **L'autonomie matérielle et pratique**, autrement dit la capacité à s'adapter à son environnement ;
- **L'autonomie spatio-temporelle**, prendre ses repères afin de s'orienter, de se situer dans le temps et l'espace ;
- **L'autonomie langagière**, s'exprimer en utilisant le langage oral et écrit ;
- **L'autonomie dans l'organisation du travail**, c'est-à-dire anticiper, gérer son temps, adopter une méthode plus adaptée à soi ;

- **L'autonomie intellectuelle**, « s'alimenter » en termes de connaissances et pouvoir les mobiliser dans des situations complexes ;
- **L'autonomie morale**, comprendre la nécessité de se donner des règles et capables de les comprendre et respecter.

L'autonomie, sous ses différentes formes, se construit alors progressivement mais dans un contexte où subsiste une dépendance envers l'adulte, à la fois affective, morale et intellectuelle. C'est dans ce sens que Caudron poursuit sa réflexion en démontrant l'impact sur l'autonomie des différentes relations qu'entretiennent les élèves (2001, p.11) :

- **Envers l'enseignant**, qui doit modifier sa posture en fonction du besoin de l'élève : il devient alors observateur, tuteur voire conseiller ;
- **Envers le groupe**, Caudron rejette ainsi toute idée individualiste en évoquant l'importance de la volonté d'être soi-même parmi d'autres ;
- **Envers les savoirs**, puisque l'autonomie passe d'abord par la volonté d'apprendre et la capacité de comprendre.

De surcroît, Caudron établit un lien entre réussites et motivations qui se traduit en « vouloir faire », mais aussi en « savoir faire ». Ainsi, l'une des conditions pour favoriser cette autonomie reste la volonté couplée à la capacité de faire. L'auteur fait donc le lien ici entre l'autonomie et l'intelligence : « Dans le rapport aux savoirs, la capacité de mobiliser avec intelligence ce qui a été appris appelle aussi une part de volonté (...) » (Caudron, 2001, p.13).

Autre condition nécessaire, ce qu'appelle Caudron le « climat de classe » qui serait favorable aux initiatives. L'enseignant doit alors laisser les élèves manifester leurs centres d'intérêt, leurs besoins, afin de se motiver, se discipliner, voire s'évaluer eux-mêmes. Enfin, dernière condition, l'autonomie se doit d'être réglée et guidée. L'environnement scolaire manifeste une réalité complexe dans laquelle le rôle de l'enseignant est doublement médiatisé, d'une part par les règles et les normes permettant un apprentissage en commun ; d'autre part par les savoirs à enseigner ou à apprendre. De ce fait, le rôle de l'enseignant implique de limiter la liberté de ses élèves, en effectuant pour eux des choix, de définir des objectifs ou d'organiser des situations d'apprentissages.

Caudron fait ainsi état de 9 orientations à choisir pour favoriser l'autonomie des élèves (2001, p.18-19) :

- Ne pas priver les élèves de contraintes et de repères ;
- Favoriser les initiatives et les responsabilités ;
- Inviter les élèves à confronter leurs hypothèses et les justifier ;

- Anticiper le développement proche en mettant les élèves face à des obstacles, afin qu'ils puissent mobiliser leurs ressources et adopter des stratégies originales ;
- Développer les automatismes qui libèrent l'intelligence ;
- Encourager la remise en cause des habitudes, des routines ;
- Varier les situations d'apprentissage afin que les élèves transfèrent leurs connaissances dans des contextes différents ;
- Faciliter la construction de compétences méthodologiques ;
- Associer les élèves à l'évaluation afin de mettre en valeur leurs procédures et leurs démarches.

Ainsi donc, la construction de l'autonomie passe également par la construction du savoir. Mais encore faut-il que l'élève sache ce que signifie « construire son savoir ». Hervé Caudron identifie ainsi la nature des savoirs en un ensemble structuré de connaissances qu'il divise en deux catégories : **les savoirs dits personnels**, issus d'une expérience et d'un apprentissage dans un contexte particulier ; **et les savoirs constitués**, organisés et disponibles, héritage d'un patrimoine commun. Cette construction de savoirs se développe, dans le champ épistémologique, en opposition à une double illusion. Caudron emprunte ici les termes de Bachelard (2001, p.29) : l'illusion d'une « science reflet » (la construction de savoirs résulte d'un travail de plus en plus collectif) et l'illusion d'une science qui progresserait de manière linéaire (prendre conscience de l'importance des obstacles qui empêchent les apprentissages, et des ruptures avec la connaissance commune, nécessaires pour surmonter ces obstacles).

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le milieu du XXe siècle est jalonné de recherches concernant le développement de l'enfant. Parmi elles se démarque le constructivisme piagétien, dont la notion de construction est issue du domaine de la psychologie. Ce sont ces recherches sur le développement intellectuel de l'enfant qui mettent en lumière l'organisation des connaissances et des savoir-faire. Ainsi, l'enfant passe par différents stades représentant, pour chacun, une forme d'équilibre dans l'adaptation au milieu. Les travaux de Piaget nous montrent alors que la construction des connaissances personnelles est le produit de l'action que nous exerçons sur le monde et inversement. Ces interactions entre le sujet et son environnement amènent cette construction par un double processus : **par assimilation** (le sujet s'impose à l'objet, l'intègre à ses manières de faire ou de penser) et **par accommodation** (l'objet s'impose au sujet, l'obligeant à réajuster ses comportements). Transposée à la pédagogie, cette analyse de Piaget nous procure une « double leçon » : les

savoirs acquis doivent former un ensemble cohérent et les élèves doivent faire face à une situation de déséquilibre pour remettre en cause, réorganiser leurs savoirs.

Durant la même époque, le courant socioconstructiviste vient renouveler l'idée du constructivisme notamment avec Vygotsky. Celui-ci démontre dans ses travaux l'importance des interactions avec le milieu social : la construction de l'autonomie s'établit par un rapport aux choses mais également aux autres. Dans cette perspective, l'élève construit ses savoirs en s'adaptant à son environnement, et plus largement à un « monde humain, dans lequel l'enfant est d'emblée installé, en s'appropriant des outils intellectuels, des langages élaborés » (Caudron, 2001, p.31).

Si nous reprenons les données épistémologiques et psychologiques explicitées en-dessus, nous voyons que les processus de construction des savoirs ne peuvent dicter à l'enseignant la conduite qu'il doit adopter, au vu des contextes et des objectifs poursuivis. Caudron en clarifie ainsi les enjeux (2001, p.32-34) :

- « **Construire n'est pas tout...** », encore faut-il disposer des apports nécessaires ; puis utiliser le savoir à bon escient, dans des contextes de plus en plus éloignés, pour le retrouver, et parfois même l'automatiser ;
- **Identifier les obstacles**, accepter de remettre en cause ses propres conceptions pour élaborer des connaissances conceptuelles communes ;
- **Provoquer un conflit**, afin que l'élève soit face à un déséquilibre l'obligeant ainsi à réfléchir ;
- **Savoir relier**, réorganiser ses connaissances et se référer à des acquis pour construire de nouveaux savoirs.

La construction du savoir implique donc une certaine prise de conscience de la part de l'élève. Pour Caudron (2001, p.35), l'autonomie se gagne par :

- Le pouvoir de **se fier** à ses propres forces, afin d'avoir une prise sur le monde ;
- Restreindre sa liberté en **se donnant des règles**, de manière à déterminer sa conduite ou à contrôler son activité.

Pour établir les liens entre l'autonomie et la prise de conscience, Caudron (2001, p.35-40) fait état de trois préconisations.

Premièrement, il est nécessaire de **bien connaître ses ressources**. D'une part en prenant conscience que le savoir ne suffit pas : apprendre engage un processus mêlant organisation, formulation et explicitation des informations. D'autre part, en admettant la difficulté de cette

prise de conscience, qui n'est pas toujours nécessaire et qui appelle à une explicitation et une analyse organisée par l'enseignant.

Deuxièmement, il est également important de **bien contrôler l'activité en cours**. Pour favoriser la réussite d'une tâche à effectuer, il est primordial d'utiliser intelligemment les savoirs acquis et les propositions de l'enseignant (supports, outils, aides). Ainsi, cette démarche réfléchie implique, selon Caudron (2001, p.38), une prise de conscience de « ce qu'il faut faire et pourquoi », « des moyens de le faire » et « des procédures effectivement mises en œuvre ».

Troisièmement, Caudron rappelle **l'importance de la métacognition** (2001, p.39), qui repose sur trois aspects :

- **Expliciter**, seulement un effort d'explicitation exige de nombreuses interactions ;
- **Analyser** les connaissances et les pratiques ;
- **Utiliser ce travail de réflexion commun** afin de modifier son comportement.

De même que la prise de conscience, pas d'autonomie sans transfert, selon Caudron (2001, p.41). L'auteur définit le transfert comme étant le fait, pour l'élève, de « mobiliser à bon escient, dans des situations variées, ce qu'il a appris » (Caudron, 2001, p.41). Néanmoins, n'étant utilisable que dans un contexte particulier, le transfert s'avère être difficile voire improbable (Rey, repris par Caudron, 2001, p.42). C'est pourquoi Caudron favorise un transfert réfléchi (2001, p.42) :

- **Soit par des transferts dits automatiques**, applicables à des situations similaires et déclenchant ainsi des réponses « conditionnées » ;
- **Soit par des « mauvais transferts »** qui ajoutent, à l'assimilation et à l'accommodation, la reproduction d'une procédure déjà maîtrisée en se fiant à des similitudes superficielles, prenant alors le risque de générer des erreurs ;
- **Soit par le transfert volontaire et intelligent**, nécessitant des efforts pour la prise de conscience des savoirs utilisés et y repérer les similitudes pertinentes.

Aussi, pour Caudron (2001, p.45) le contexte dans les apprentissages induit des difficultés pour le transfert du savoir puisque ce dernier est étroitement lié aux conditions dans lesquelles il a été appris. Un travail d'abstraction doit donc être effectué afin que le savoir puisse être recontextualisé et donc enrichi par la suite.

Pour finir, Caudron expose trois différentes sortes de transfert (2001, p.46) :

- **D'une discipline à l'autre**, la compétence transférable est aussi transversale ;
- **D'une année (ou d'un cycle) à l'autre**, le transfert implique un réel travail d'équipe afin d'en percevoir les bénéfices ;

- **Le transfert hors l'école**, afin que les compétences scolaires soient considérées comme un réel outil pour agir sur le monde et le comprendre.

Ces trois sortes de transfert sont rendues possible grâce à « une diversification des situations d'apprentissage », « un travail de reconnaissance des similitudes en contextes variés » et « la prise de conscience des connaissances et compétences mobilisables » (Caudron, 2001, p.45).

Nous venons donc de voir que la construction de l'autonomie passe avant tout par une volonté de faire, en lien étroit avec une capacité de faire. Cependant, l'auteur pousse sa réflexion vers une démarche autonome incluant l'auto-évaluation. En effet, pour Caudron, « aucune forme d'autonomie n'est possible sans une part d'auto-évaluation » (2001, p.47). Il est ainsi amené à s'interroger sur les différents types d'auto-évaluation, puisqu'elles n'expriment pas toutes le même degré d'autonomie, ni la même valeur formatrice (2001, p.48-51) :

- **L'autocorrection** : l'exercice de correction doit faire partie du processus d'apprentissage de l'élève, puisqu'il continue d'apprendre lorsqu'il corrige son travail. Au-delà de la simple vérification d'une réponse, l'élève viendra, en identifiant ses propres erreurs, à se questionner sur sa démarche de réflexion.
- **L'explicitation et l'analyse en commun des procédures utilisées**, notamment lors des corrections communes. Les élèves font face à différentes propositions, qu'elles soient semblables ou non à la leur. Ils prennent ainsi conscience qu'une question peut être perçue de différentes façons, et que les réponses ne sont pas toujours uniques. C'est donc un réel processus de débat qui s'engage par la suite, puisque les élèves sont amenés à justifier leur réponse face aux autres.
- **La co-évaluation (entre élèves)** : lors des travaux en groupe par exemple, les élèves doivent prendre mesure de ce qu'ils proposent de faire en acceptant de mettre en mots et de soumettre à examen leurs expériences.
- **L'entretien d'explicitation**, mené avec l'enseignant. Dans l'esprit d'une véritable coopération, l'enseignant vient aider l'élève à analyser ses résultats et ses démarches, dans l'optique d'un travail d'auto-évaluation plus approfondi.
- **La grille « d'auto-évaluation »**, qui permet de guider les élèves dans leurs activités. Elle n'est néanmoins vue comme une liste de critères dans laquelle sont détaillées les contraintes à respecter.
- **L'approbation des critères d'évaluation**, nécessaire et de pair avec l'explicitation de ces critères. Il convient de préciser que critères de réalisation et critères de réussite doivent être distingués, l'un permettant de reconnaître si ce qui devait être fait l'a été,

l'autre d'affirmer si la réalisation est réussie ou non ; auxquels s'ajoutent les critères abstraits liés à un indicateur concret. L'important ici est donc de donner du sens à l'apprentissage, en associant la finalité aux critères de réussites ; mais également donner du sens à ces critères abstraits par le biais d'indicateurs concrets.

1.2.2. ÉVALUATION POSITIVE ET STATUT DE L'ERREUR

De manière générale, nous connaissons trois formes d'évaluations couramment utilisées à l'école :

- **L'évaluation diagnostique**, en début d'apprentissage. Elle permet de situer chaque élève, et d'identifier d'où il part ;
- **L'évaluation formative**, au cours de l'apprentissage. Elle indique à l'enseignant où en sont ses élèves, ce qu'ils ont retenu de ce qui a été transmis ; afin d'adapter la suite de son enseignement ;
- **L'évaluation sommative**, en fin d'apprentissage. Elle fait état de ce qui a été retenu par l'élève à la fin de l'enseignement proposé.

Souvent, l'évaluation sommative est présentée sous forme de contrôles dans les classes, en fin de séquence d'apprentissage. Elle se veut rassurante pour l'enseignant comme pour les parents puisqu'elle fait preuve d'un travail effectif : elle indique le niveau de l'élève à un instant donné. Si elle est vue comme outil pour l'enseignant comme pour les parents, l'évaluation sommative peut cependant être perçue comme source d'angoisses et de stress pour les élèves puisque, traditionnellement, elle vise à juger le savoir acquis de nos élèves en pointant leurs erreurs.

Dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997), Jean-Pierre Astolfi fait état de l'évolution du statut de l'erreur ces dernières années. Longtemps été perçues comme conception négative donnant suite à une sanction, les erreurs se présentent aujourd'hui comme indices pour appréhender le processus d'apprentissage et comme indicateurs de difficultés chez les élèves.

Considérée comme une faute dans le modèle transmissif, l'erreur adopte un statut qu'il faut sanctionner, c'est le cas lors d'une traditionnelle évaluation sommative sous forme de contrôle par exemple. Toujours selon le modèle transmissif, l'erreur serait due alors au manque d'investissement de la part de l'élève, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes les compétences acquises « naturellement ».

Également, l'erreur peut être considérée comme un *bogue*, poussant l'enseignant à proposer des activités pour les contourner. Dans ce modèle comportementaliste (inspirée du béhaviorisme), l'erreur est à l'origine de l'enseignant qui n'aurait pas pris en compte toutes les capacités réelles de l'enfant. L'enseignant devra donc décomposer les tâches difficiles en étapes plus simples et accessibles selon les besoins de ses élèves. Dans ces deux modèles, l'apprentissage est synonyme d'une acquisition « naturelle » des connaissances, dans laquelle les erreurs sont oubliées ou contournées.

À côté de cet aspect, le modèle constructiviste confère à l'erreur un statut plus positif : l'apprentissage est assimilé à un franchissement progressif d'obstacles. D'après Piaget, l'erreur constitue une étape par laquelle l'élève doit passer pour construire ses apprentissages : ils viennent remplacer leurs conceptions initiales par de nouvelles. Apprendre, c'est aussi prendre le risque de se tromper. Ici, l'erreur sert d'indicateur d'une part à l'élève, puisqu'il prend conscience de son processus intellectuel ; mais également à l'enseignant, qui ajustera selon ces erreurs le degré de difficulté des exercices proposés. Là repose le cœur du métier d'enseignant : il prend en compte la diversité des erreurs afin d'ajuster ses propositions didactiques.

À cet effet, Astolfi (1997) propose une typologie des erreurs :

- Les erreurs relevant de la compréhension des consignes ;
- Les erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique ;
- Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves ;
- Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ;
- Les erreurs portant sur les démarches adoptées ;
- Les erreurs dues à une surcharge cognitive ;
- Les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline ;
- Les erreurs causées par la complexité propre du contenu.

Si l'erreur a aujourd'hui un statut plus positif, c'est parce que la pratique des enseignants tend vers une évaluation plus positive. Nous l'avons vu un peu plus haut, l'évaluation était traditionnellement vue comme source de stress pour les élèves. Aujourd'hui, elle se veut plus bienveillante à leur égard, notamment en impliquant l'erreur comme étape indispensable dans le processus d'apprentissage chez l'élève. Pour faire écho au champ épistémologique relatif à la construction du savoir (Caudron, 2001), l'erreur peut être considérée comme résultant d'un « obstacle épistémologique » : l'élève sera amené à rompre avec ses connaissances pour enfin

renouvelées. L'erreur est ainsi conçue comme un réel outil de progrès pour les élèves en ce qu'elle apporte à la construction des savoirs.

Selon Danièle Adad (2019, p.11), l'évaluation positive est une évaluation essentiellement formative ayant pour buts :

- **D'ordre pédagogique** : la responsabilisation des élèves dans leurs processus d'apprentissage. Cela passe, par exemple, par la construction, avec l'élève, de critères de réussites explicites ; l'aider à expliciter ses stratégies ; lui faire prendre conscience de ses erreurs et de leur importance dans un processus d'apprentissage ; l'aider à mettre en relief ses réussites et ses progrès.
- **D'ordre affectif** : sans pour autant rendre l'élève dépendant de l'approbation de l'adulte, l'enseignant doit lui montrer une certaine confiance, une estime de soi, afin d'instaurer un climat de classe serein. Nous pensons notamment à des encouragements à chaque étape franchie, à une valorisation des efforts, des progrès et des réflexions menées plutôt que des résultats obtenus.
- **D'ordre psychologique** : chaque élève avance à son rythme. L'enseignant doit pouvoir donner le temps nécessaire à ses élèves pour effectuer une tâche, assimiler une compétence. C'est dans ce sens que les programmes d'enseignements s'inscrivent en organisant les apprentissages par cycle, et pour certaines disciplines une progression dite spiralaire.

1.2.3. QU'EST-CE QU'UN DISPOSITIF ?

En pratique, la mise en œuvre d'une « pédagogie de l'autonomie » semble difficile malgré l'envie de l'enseignant de la voir appliquée dans sa classe. Bernard Lahire évoque une « figure de l'idéaltype de la pédagogie de l'autonomie » (2001, p.152), résultat d'un « métissage » des pratiques enseignantes. Pour le sociologue, rares sont les enseignants qui adoptent totalement une pédagogie de l'autonomie, ou à l'inverse, une pédagogie plus traditionnelle qui se veut frontale et directive. Il met ainsi en avant l'importance d'une classe qui doit « se diviser en parties différenciées », spécifiques à chaque activité et dont les élèves doivent en avoir la parfaite connaissance. Pour illustrer ses propos, il met en lien l'autonomie et la pédagogie différenciée : l'organisation spatiale de la classe en « sous-espaces différenciés » permet alors à l'enseignant de proposer des activités, ou alors de prendre en remédiation des groupes d'élèves dont le niveau scolaire reste fragile. Dans cette optique, chaque élève devient alors acteur, placé au centre du système éducatif : le rapport moins « directif » avec les élèves les rend ainsi capable de « prendre en charge [leur] activité

intellectuelle » (Lahire, 2001, p.153). Autrement dit, les élèves se voient attribuer un rôle dans la classe, ils participent à son bon fonctionnement en participant, par exemple, à l'élaboration des règles de vie et à leur mise en œuvre ; mais également un rôle dans ses apprentissages, puisqu'ils doivent savoir ce qu'on attend d'eux, connaître les objectifs visés et les critères d'évaluation, se repérer au cours de la journée, de la semaine. Pour cela, l'autonomie, selon Lahire, repose sur trois éléments essentiels (2001, p.153) :

- **la transparence** (tout doit être explicité à l'élève) ;
- **l'objectivation** (s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles) ;
- **la publicisation** (l'importance des affichages sur lesquelles peuvent se référer les élèves).

Pour le sociologue, l'autonomie repose donc sur « l'usage de dispositifs de savoirs, d'informations ou de règles objectivées » (Lahire, 2001, p.154) qui induit ainsi des compétences lectorales solides : pour exploiter au maximum ces dispositifs, les capacités à lire et à comprendre ce qu'ils lisent sont primordiales.

Selon la réflexion de Bernard Lahire, pas d'autonomie sans dispositifs lui permettant de se développer. Se pose alors la question suivante : *qu'est-ce qu'un dispositif ?*

Un dispositif est défini comme étant « un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur » (Meunier, cité par Weisser, 2010, p.292) ; une « articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques » (Charlier & Peter, cités par Weisser, 2010, p.292). Dans son article *Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissages !*, le professeur Marc Weisser précise que c'est par le dispositif que « l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (2010, p.292), et ajoute, en reprenant les termes de Foucault (1975) : « l'élève apprend à partir d'éléments prélevés dans le Dispositif, mais il apporte à sa Situation un certain nombre de compléments moins contrôlés par l'enseignant, il y met du sien » (Weisser, 2010, p.292). Existe alors une relation entre Dispositifs et Situation. Avant d'établir le lien qui unit ces deux notions, il convient d'abord de détailler chacune d'elles.

Pour reprendre les mots de Weisser, cités un peu plus haut, l'enseignant agit « sous l'influence de ses choix didactiques et pédagogiques » (2010, p.292). Dans sa réflexion relative aux dispositifs, Weisser est amené à distinguer deux types : les **dispositifs didactiques** d'une part, les **dispositifs pédagogiques** d'autre part.

Premièrement, les dispositifs didactiques sont différents selon la matière étudiée. Autrement dit, une théorie ne peut être validée par différentes disciplines selon les mêmes modes. Pour illustrer ses propos, Weisser prend deux exemples (2010, p.293) : l'un concernant la didactique des mathématiques ; l'autre la didactique de français, plus particulièrement sur la production écrite. Si dans la première les dispositifs didactiques sont exclusifs et ne sont conçus qu'en vase clos ; la deuxième est, quant à elle, diffusée en-dehors du milieu scolaire, par le biais d'un projet collectif par exemple. Contrairement à la didactique des mathématiques, dans laquelle les phases sont distinctes et se succèdent (*cf. la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau, 1998*) ; la didactique en production écrite est composée de phases traduites en situations particulières, qui s'alternent et s'entremêlent tout au long du projet d'écriture.

Deuxièmement, les dispositifs pédagogiques allient objets matériels et symboliques, « toujours au service d'une intention éducative, voire politique » (Weisser, 2010, p.293). Ils se centrent donc sur l'élève, et sur les relations sociales. Contrairement aux dispositifs didactiques, les méthodes sont uniformes et applicables à toutes disciplines.

Ainsi donc, les dispositifs pédagogiques et didactiques se distinguent par (Weisser, 2010, p.294) :

- Les intentions et l'uniformité des méthodes d'enseignement des dispositifs pédagogiques ;
- La diversité des méthodes d'enseignement ;
- La distinction des dispositifs didactiques eux-mêmes par leur extension du milieu pour apprendre, dans lequel l'élève est amené à construire le savoir visé en explorant.

Ainsi, les dispositifs mis en place permettent aux élèves d'apprendre en y prélevant des éléments. Néanmoins, ils ne suffisent pas à « circonscrire entièrement la situation d'apprentissage » selon Weisser (2010, p.292). Nous sommes alors amenée à nous interroger sur ce qu'est une situation d'apprentissage.

Vu comme le monde environnant expérimenté dans lequel évolue l'apprenant, la situation d'apprentissage est définie par Weisser comme ce qui est vécu par les protagonistes de la relation éducative, dans un contexte précis : elle détermine les sujets (2010, p.294). Deux points de vue divergent alors :

Le premier concernant les comportements d'évitement : Marx (1818 – 1883) va jusqu'à parler d'aliénation face aux contraintes. Autrement dit, limiter la liberté des élèves en leur imposant trop de contraintes, par le biais des dispositifs, les encouragerait à adopter un

comportement d'évitement. Voilà pourquoi les dispositifs mis en place ne peuvent être seuls facteurs d'une situation.

Le second découle du point de vue de Sartre (1905 – 1980) et consiste en la liberté de l'individu. Pour lui, l'individu n'est libre qu'en situation puisqu'il y participe. C'est-à-dire que la situation offre à l'individu une certaine liberté dans les choix qu'il effectue face à un obstacle. Une fois l'obstacle franchi, l'individu pourra poursuivre la situation. Weisser va plus loin en précisant le point de vue des existentialistes :

« (...) c'est le sujet qui découpe sa Situation dans le monde, et son projet vise à une mise en ordre particulière de cette Situation. La sélection des éléments (...), la connotation euphorique ou dysphorique (...), ne dépendent que du seul projet et de son avancée. » (Weisser, 2010, p.294)

Il ajoute par la suite qu'il n'y a pas qu'une situation mais plusieurs, l'individu se retrouve alors à l'intersection de celles-ci selon les projets qu'il poursuit. Si l'on transfère cette même position aux apprenants, nous sommes amenée à penser que le savoir visé par un dispositif, une fois maîtrisé, est un élément unificateur à la situation. Ainsi, dans un contexte scolaire, la situation est abstraite pour les élèves, mais devient peu à peu cohérente pour eux. Cette concrétisation se manifeste grâce aux différentes interactions qu'entretiennent les élèves : les interactions matérielles et sociales. Weisser parle lui de « contacts avec les objets matériels qui la meublent » et de « négociations à propos d'objets symboliques [que l'élève] mène avec ses semblables » (2010, p.295). C'est ce sur quoi repose la théorie de la Situation problème de Meirieu (1987), qui mêle « ressources sur lesquelles on travaille » et « consignes d'effectuation » (Weisser, 2020, p.295).

Ainsi, si la situation est menée par les élèves selon leurs projets, comment savoir ce qui la meuble ? Au-delà des dispositifs, les élèves investissent d'autres éléments, plus personnels, à leurs situations. Un espace de liberté est donc accordé aux élèves, qui iront puiser ces éléments à travers leurs interactions. Pour Weisser, « la liste des objets constituant la Situation échappe donc au contrôle de l'enseignant » (2010, p.295). De plus, l'utilisation de ces objets dépend de la signification qu'en donnent les élèves : chacun d'eux a sa propre interprétation. Si l'on ajoute à cela les milieux d'extensions variables des dispositifs didactiques, que nous déjà évoqué, nous pouvons conclure que les élèves rencontreraient beaucoup de difficultés à construire une situation fidèle à celle attendue. Certains préféreraient alors s'en affranchir, soit pour contourner l'apprentissage, soit pour le mener à bien en utilisant leurs propres stratégies.

Dispositifs et situations sont donc liés, mais cette relation montre quelques facteurs de tension que Weisser tente de définir en s'appuyant sur cinq auteurs.

D'abord, Weisser se questionne sur les dispositifs pédagogiques et didactiques : *quelles relations entretiennent-ils ?* En se référant à Yassine Zouari, Weisser se garde d'opposer ces deux termes et préfère qualifier cette relation de *continuum*. Cette dernière est justifiée par le fait que les dispositifs didactiques ne sauraient « prévoir des moments de prise de recul critique » (Weisser, 2010, p.296). Weisser s'interroge également sur leurs impacts en fin de séquence d'apprentissage : si les élèves ne peuvent porter un regard critique sur le savoir produit, qu'en adviendrait-il une fois la séquence terminée ? De ce fait, les dispositifs pédagogiques viennent en complément des dispositifs didactiques : les objectifs visés seraient alors universels et relatifs à la communication.

Par la suite, Weisser se concentre sur les tensions préexistantes au sein même d'un dispositif. En s'appuyant sur Bernard Coulibaly, Weisser affirme que ces tensions peuvent surgir en raison de situations en partie imprévues, hétérogènes. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, les dispositifs ne peuvent être les seuls éléments composant la situation : les élèves y importent parfois leurs propres objets, matériels et souvent symboliques pour apprendre. Ainsi, des difficultés peuvent apparaître lorsque les apports personnels des élèves et les éléments du dispositif sont opposés.

S'ensuit une analyse d'un article de Stéphan Carrière et d'Emmanuel Tribu. Ici, Weisser perçoit la situation d'apprentissage comme analyseur du dispositif. Il s'appuie alors sur l'étude, menée par les deux auteurs, traitant du métier d'éducateur sportif. La complexité des compétences de ce métier amène à dire que les dispositifs proposés lors des situations ne sont ni pédagogiques, ni didactiques : les méthodes appliquées en situation ne se fondent ni sur l'épistémologie disciplinaire, ni sur les caractéristiques de l'apprenant et de son insertion professionnelle. Cette approche reste alors source de « conséquences néfastes » (Weisser, 2010, p.299) puisque l'apprenant n'est jamais amené à reconstruire son savoir. Enfin, Weisser précise la notion de compétence, définie comme étant « l'ensemble de ressources qu'un individu mobilise pour résoudre une famille de problèmes » (Scallon, 2007, cité par Weisser, 2010, p.299). Cela induit donc qu'elle implique plusieurs savoirs pour former un savoir-faire. Le professeur conclut son analyse en ajoutant que « l'approche par les compétences constitue elle aussi un révélateur des carences imputables aux méthodes disciplinaires » (Weisser, 2010).

Dans la suite de son analyse, Weisser fait écho à notre situation actuelle de rédaction de mémoire. En reprenant Laetitia Gerard, il inverse la tendance jusqu'ici vue tout au long de cette

réflexion : la période de rédaction de mémoire de l'étudiant et notamment le choix de son sujet induit que la situation soit déjà construite, mais qu'elle amène l'étudiant à venir chercher des dispositifs pour la compléter. Cet aspect de la relation Situation-Dispositif met en lumière une liberté devant être encadrée, par le directeur de mémoire mais également par l'étudiant lui-même. Ainsi, pour Weisser, ces dispositifs qu'il qualifie d' « ouverts » semblent plus adaptés sur le plan éducatif mais également à celui des apprentissages, à condition qu'une réelle réflexion méthodologique soit engagée pour gérer la situation.

Pour finir, Weisser se questionne quant à la complémentarité des dispositifs didactiques et pédagogiques. Pour cela, il reprend un article dans lequel Alain Marchive expose une situation dans laquelle dispositifs didactiques et pédagogiques se rencontrent : l'aide spécialisée dans un collège RAR (Réseau Ambition Réussite). La première approche est d'abord didactique, concernant les enseignements disciplinaires et « la mise en œuvre de situations adaptées permettant de faire entrer tous les élèves dans les apprentissages » (Weisser, 2010, p.301). Ensuite, les élèves en difficulté sont pris en charge par des assistants d'éducation en aide personnalisée, portant surtout sur des dispositifs transversaux comme l'aide aux devoirs, les ateliers méthodologiques ou les entretiens individualisés. Weisser s'interroge donc sur la place qu'occupe la pédagogie dans les dispositifs d'enseignement, se demandant si elle vient à réussir « là où la didactique a échoué » (2010, p.301). Ainsi, Marchive (repris par Weisser, 2010, p.301), fait état de trois approches que seules, les didactiques ne peuvent proposer :

- **La pédagogie par objectifs** permet à l'élève de progresser sur le plan métacognitif en prenant conscience des critères d'évaluation ;
- **La pédagogie de maîtrise** repose sur une prise en compte des particularités de chacun, dans la perspective de limiter les échecs ;
- **La pédagogie de projet** vise à donner du sens aux apprentissages, en misant sur la construction de compétences et non de savoirs isolés.

Nos lectures alliant cadre institutionnel et théorique éclairent ainsi notre recherche. Ces différents concepts mis en jeu, à savoir l'autonomie des apprentissages, l'évaluation positive, et les dispositifs, nous permettent ainsi de définir une problématique relative au milieu qu'est notre classe. Nous déduisons de cette problématique trois hypothèses que nous testerons sur le terrain.

1.3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

La problématique que nous avons retenue est issue d'une analyse réflexive autour de notre propre pratique pédagogique. Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, le profil de notre classe nous pousse à entreprendre une démarche de différenciation pédagogique importante, au vu des difficultés de quelques-uns de nos élèves. Cependant, cette différenciation pédagogique n'est possible que si les autres élèves manifestent une certaine autonomie dans leurs apprentissages. C'est pourquoi nous chercherons dans ce mémoire à répondre à la problématique suivante :

Quels dispositifs permettent de développer l'autonomie chez des élèves de cycle 2 ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons fait le choix d'entreprendre quelques démarches expérimentales durant cette année de stage ; d'une part pour pouvoir les exploiter dans le cadre de ce mémoire, mais également pour bénéficier de tous les conseils possibles de la part de nos formateurs et de nos collègues pour une éventuelle mise en place future. Ces quelques démarches visent ainsi à vérifier les hypothèses que nous avons formulées autour de notre problématique :

- **La première hypothèse** porte sur l'autonomie spatiale : d'une part, aménager des coins spécifiques dans la classe permettrait aux élèves d'être plus autonomes dans leurs déplacements ; d'autre part laisser le libre choix des places et des assises afin qu'ils puissent appréhender au mieux leur espace de travail. C'est-à-dire qu'ils savent se repérer et se déplacer dans la classe selon leurs besoins.

- **La seconde hypothèse** renvoie à l'autonomie dans l'organisation du travail et consiste à dire que le fonctionnement en ateliers permettrait la responsabilisation des élèves dans leur projet d'apprentissage. Autrement dit, les élèves se dirigent vers des ateliers pour lesquels la ou les compétences ne sont pas encore validées, mais pour lesquelles les prérequis sont assimilés. Cela nécessite donc que les élèves sachent d'une part se situer et d'autre part faire des liens dans leurs apprentissages. Par exemple, si un élève choisit

un atelier sur le dictionnaire, cela suppose , entre autres, qu'il ait conscience de sa maîtrise de l'ordre alphabétique.

- **La dernière hypothèse** fait appel à l'autonomie dite intellectuelle et porte donc sur le système d'évaluation des compétences : organiser l'évaluation sous forme de classeurs de réussites permettrait aux élèves de développer leur autonomie d'apprentissage. Ainsi, chaque élève choisit de s'évaluer sur une compétence qu'il aura choisie, à un moment choisi. Pour cela, l'élève doit non seulement savoir se situer dans ses apprentissages, s'il doit encore s'entraîner ou non, mais également savoir quand il est prêt à s'évaluer sur une compétence.

Ainsi, notre questionnement et l'émergence de nos hypothèses ferment cette première partie relative au cadre scientifique de notre recherche.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans le but de vérifier nos hypothèses, il nous faut adopter une méthodologie de recherche adaptée, de façon à observer les comportements de nos élèves face aux dispositifs proposés. Dans cette seconde partie, nous nous attacherons à présenter notre choix méthodologique de recherche et nous décrirons les dispositifs que nous mettrons en place. Puis, nous exposerons les modalités de recueil de données nous permettant, par la suite, d'établir une analyse de nos propositions.

2.1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUE

Pour répondre à notre problématique, la méthodologie de la recherche-action semble être la plus appropriée. Elle se justifie par le contexte de notre classe, que nous avons détaillé dans notre introduction. Ce mémoire de recherche a donc pour but de répondre à un problème concret auquel nous faisons face : il nous faut rendre nos élèves de CE1 assez autonomes pour pouvoir accorder plus de temps à nos élèves de CE2 en difficulté. Dans un premier temps, nous aborderons dans cette partie la recherche-action, méthodologie fondamentale dans les sciences humaines. Puis, dans un second temps, nous exposerons les dispositifs que nous avons mis en place dans notre classe afin de vérifier nos hypothèses.

2.1.1. LA RECHERCHE-ACTION

Le champ des sciences humaines est traversé par de nombreuses remises en cause traduites par des questionnements multiples. Depuis le milieu du XXe siècle, la recherche-action amène les chercheurs à s'interroger sur cette pratique, dont l'imprécision des termes rend floue la notion :

« Puisque tout projet de recherche-action prétend combiner une dimension recherche et une dimension action, (...) que recouvre exactement pour chaque auteur le mot recherche ? Le mot action ? Et qui désigne finalement le trait d'union qui les relie ? » (Dubost, cité par Adamczewski, 1988, p.111)

C'est dans les années 1940 que la recherche-action se déploie, notamment avec le psychosociologue allemand Kurt Lewin. Elle serait, selon lui, « une démarche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche » (Lewin, cité par Gonzales-Laporte, 2014).

Appliquée au domaine éducatif, la recherche-action se veut être « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative (...) des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries de savoirs théoriques » (Catroux, 2002, p.9). Autrement dit, elle permet à l'enseignant d'identifier un problème en milieu naturel (ici dans la classe) et de le résoudre par la mise en place de stratégies qu'il déterminera par une démarche de recherche scientifique. Ainsi, la recherche-action est caractérisée par une action construite sur le triptyque : « action, réflexion, évaluation » (Guilbert & Jumel, 1997). L'enseignant définit alors un champ d'action au plan d'action, suivi d'une phase d'intervention mesurée et contrôlée, pour finir avec une évaluation des effets du plan sur l'action. Cette dernière phase mènera à son tour à un nouveau problème, conduisant l'enseignant à mener un nouveau plan d'action. Le schéma de la recherche-action est donc cyclique, « [elle] n'est ni de la recherche, ni de l'action (...) mais la boucle récursive entre recherche et action » (Bataille, cité par Adamczewski, 1988, p.111).

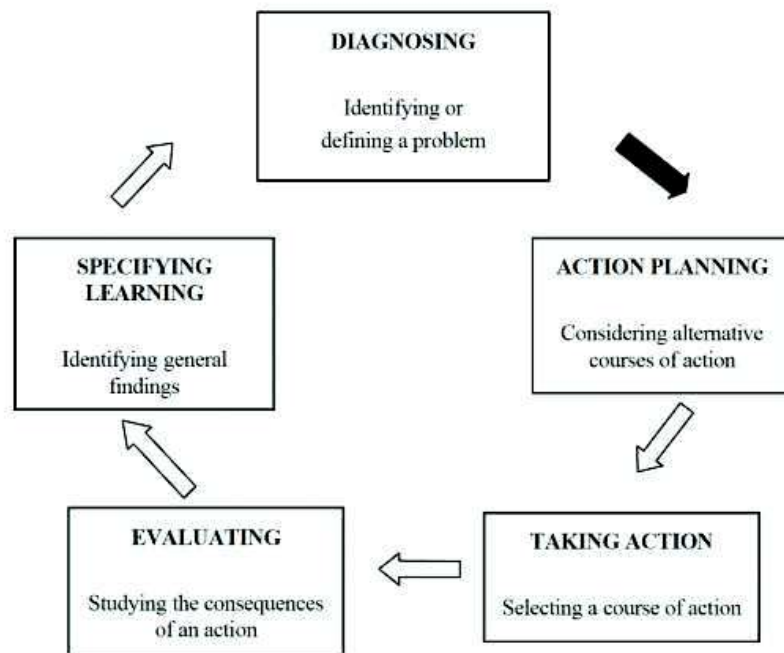


Figure 1 : Schéma du processus de la Recherche-action (Susman & Evered, 1978)⁹

La figure ci-dessus représente le protocole de la recherche-action de Susman (1983). Le processus comporte ainsi cinq étapes :

- **Diagnostiquer** : identifier et définir un problème ;
- **Planifier l'action** : considérer différentes formes d'actions pour résoudre le problème ;
- **Réaliser l'action** : choisir une modalité d'action ;
- **Évaluer** : étudier les conséquences d'une action ;
- **Spécifier l'apprentissage** : identifier les résultats généraux.

À l'image de ce protocole, nous avons créé un calendrier dans lequel nous avons planifié dans le temps les différentes étapes de notre recherche-action (cf. *Annexe I*).

Pour résumer, la recherche-action possède trois caractéristiques (Van Trier, 1980) :

- Elle doit être menée dans l'optique d'une stratégie de changement ;
- Elle ne doit pas être effectuée en laboratoire mais en « milieu naturel » ;
- Avant et après chaque phase d'intervention, il faut mesurer les attitudes et les comportements des individus.

⁹ Susman, G.I. & Evered, R.D. (1978). An assessment of scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, vol.23, n°4, p.582-603.

2.1.2. LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE

Après avoir défini la notion de dispositif dans notre cadre théorique (1.2.3), nous avons fait le choix de proposer à nos élèves des dispositifs pédagogiques portant sur trois thèmes, en adéquation avec nos hypothèses : le rapport élève/espace de la classe, les ateliers et le système d'évaluation par classeur de réussites.

LE RAPPORT ÉLÈVE/ESPACE DE LA CLASSE

Le dispositif mis en place relatif à ce rapport entre élève et espace de classe tient en 2 points :

1^{er} point : l'aménagement spatial de la classe.

L'aménagement de classe sera assimilé au fonctionnement d'une classe de maternelle : nous aménagerons des « coins » spécifiques, bien identifiés, afin que les élèves puissent se repérer plus facilement et rapidement. Les coins que nous retrouverons dans notre classe seront les suivants :

- **un « coin bibliothèque »** (cf. figure 2) : ce coin, présent depuis la rentrée, est un coin dans lequel les élèves peuvent se rendre pour emprunter un livre durant un temps calme ou pendant les APC, dans la perspective d'un travail de lecture. C'est également dans ce coin que les élèves peuvent trouver des caques audio, nécessaires lors d'une activité sur tablette par exemple ; et des casques antibruit, s'ils souhaitent travailler dans un silence complet.



Figure 2 : Photo du coin bibliothèque

- un « coin de la maîtresse » (cf. figure 3) : étant en permanence en mouvement dans la classe, le bureau du professeur nous est peu utile lors du temps scolaire. C'est pourquoi nous avons créé un coin, autour de ce bureau, d'une part pour rassembler les documents officiels que doivent détenir les enseignants (le registre d'appel, le cahier journal, la liste des élèves, etc.), mais également les documents pédagogiques nécessaires à notre enseignement (les programmations et progressions annuelles, les manuels pédagogiques utilisés en classe, etc.). S'y trouvent également les affichages administratifs obligatoires dans notre métier, quelques informations concernant les élèves (comme les régimes alimentaires spécifiques, l'emploi du temps des élèves ULIS en inclusion dans notre classe) et les différents plannings de l'école (les plannings d'alternance PES, de services, de l'utilisation des tablettes ou de la salle de danse, des différentes réunions d'équipe...). Les élèves s'y rendent lorsqu'ils ont quelque chose à nous transmettre (mot des parents, retours de papiers signés, ou encore des dessins) ;



Figure 3 : Photo du coin de la maîtresse

- un « **coin du matériel** » (cf. figure 4) : il peut arriver qu'un élève n'ait pas un matériel demandé, soit car il est peu utilisé (comme les surligneurs) ou au contraire souvent utilisé et usé rapidement (comme les crayons à papier ou les stylos bleus). Nous avons donc créé ce coin afin d'éviter ce manque de matériel : les élèves viennent emprunter ce dont ils ont besoin. Ils peuvent donc s'y rendre sans demander la permission à l'enseignant. Se trouvent également dans ce coin des bacs pour ranger les cahiers des élèves, à raison d'un bac par type de cahier, et des ranges-revues dans lesquels les élèves y mettent leur réserve de fournitures, ainsi que leurs affaires personnelles (dessins, journal, livre...) : ces ranges-revues remplacent leurs casiers, puisque les élèves n'ont plus de place attitrée. Nous détaillerons ce point plus bas.



Figure 4 : Photo du coin matériel

- un « **coin AIDE** » : il consiste à fournir aux élèves un maximum d'accès aux savoirs. C'est un espace auquel les élèves pourront accéder lorsqu'ils sont en ateliers ou en exercices, et qu'ils ne se souviennent plus de la leçon en question. Puisque les élèves n'ont pas forcément le réflexe de sortir leurs cahiers de leçons ou de regarder les affichages didactiques, nous proposerons dans ce coin plusieurs aides sur différents

supports : une tablette sur laquelle se trouvent des vidéos ou des enregistrements de leçons (enregistrement d'un élève qui lit la leçon, ou bien des vidéos en ligne comme *Les Fondamentaux de Canopé*) ; des mémos sous forme de porte-clés afin qu'ils puissent accéder aux savoirs plus rapidement que sur les leçons ; des fiches plastifiées sur lesquelles les élèves peuvent écrire au feutre ardoise ; et du matériel à manipuler. En proposant un maximum de supports aux élèves, ils seront amenés à trouver la méthode qui leur conviendra le mieux.

À noter que ce dispositif n'a pas pu être mené et observé au vu de la crise sanitaire actuelle, puisqu'il était prévu de le mettre en place à partir de la période 4. Néanmoins, quelques éléments ont pu être proposés aux élèves sans avoir eu recours à ce coin d'aide : le matériel à manipuler pour les mathématiques, du matériel à manipuler en phonologie également (lecture de syllabes), des cartes mentales reprenant les différentes leçons vues, et un affichage « synthèse de la semaine » que nous détaillerons plus bas.

- **un « coin ateliers »** (cf. figure 5) : c'est là où sont rangés les ateliers autonomes et les ateliers de réinvestissement en français et en mathématiques. Chaque atelier se trouve dans une boîte transparente qui dispose d'une fiche précisant le nom de l'atelier, le nombre de participants (seul ou à plusieurs), le volume sonore (silencieux ou en chuchotant) et les règles du jeu (cf. *Annexe II*). Ces ateliers ont été instaurés dès le début de la période 2. Avant d'instaurer le libre choix, les ateliers de réinvestissement étaient attribués par un système d'étiquettes : des étiquettes avec le prénom des élèves et des étiquettes au nom des ateliers. Sous chaque étiquette atelier se trouvaient des étiquettes prénom. Les élèves devaient donc repérer l'atelier qu'ils devaient faire en repérant leur prénom. Il nous était primordial de passer par cette étape de manière à ce que les élèves puissent s'habituer au fonctionnement des ateliers. Autrement dit, il nous fallait créer une routine (*j'arrive en classe, je repère mon étiquette prénom et l'atelier dans lequel je dois aller, j'identifie l'atelier grâce à la fiche puis j'effectue cet atelier*) pour rendre automatique ce fonctionnement. Puis, à partir de la période 3, nous avons été amenée à renouveler cette routine en instaurant le libre choix des ateliers : au lieu de repérer son étiquette prénom et l'atelier dans lequel il doit aller, l'élève doit repérer l'atelier dans lequel il souhaite aller et s'il n'est pas complet (cf. *Annexe III*). Ils s'inscrivent ensuite en plaçant leur étiquette prénom sous l'étiquette de l'atelier. Néanmoins, subsiste un atelier pour lequel nous continuions à imposer une contrainte à ce libre choix, celui

impliquant les tablettes : les élèves ont le choix de s'inscrire ou non, à raison d'une seule fois par semaine. Afin de faciliter cet usage, nous avons affiché un tableau dans lequel les élèves cochent le jour où ils ont utilisé la tablette. Dans la photo ci-dessous, nous apercevons que les ateliers sont rangés par domaine : la première étagère pour les mathématiques, la seconde pour le français et la dernière pour les ateliers autonomes.



Figure 5 : Photo du coin des ateliers

- De la même façon, **les affichages** sont regroupés en classe selon le contenu : des affichages « administratifs », adaptés à leur âge, auxquels les élèves peuvent se référer (par exemple, l'emploi du temps affiché sous forme de planning à la demi-journée) ; des affichages didactiques (cf. *Annexe IV*) en français, mathématiques, questionner le monde ; des affichages relatifs à l'organisation de la classe (répartition des responsabilités de la semaine, les tableaux double-entrée des classeurs de réussites, le

tableau relatif à l'utilisation des tablettes durant la semaine, etc.) ; et enfin, la « synthèse de la semaine ». Cette synthèse de la semaine (cf. figure 6) regroupe l'ensemble des notions abordées et des activités réalisées durant la semaine, affichée sur une partie du tableau. Les élèves peuvent alors, en un simple coup d'œil au tableau, repérer les notions abordées durant la semaine, et s'y référer lors d'un exercice ou un atelier par exemple. Ainsi, ils ne s'éparpillent et ne perdent pas de vue les connaissances abordées cette semaine.

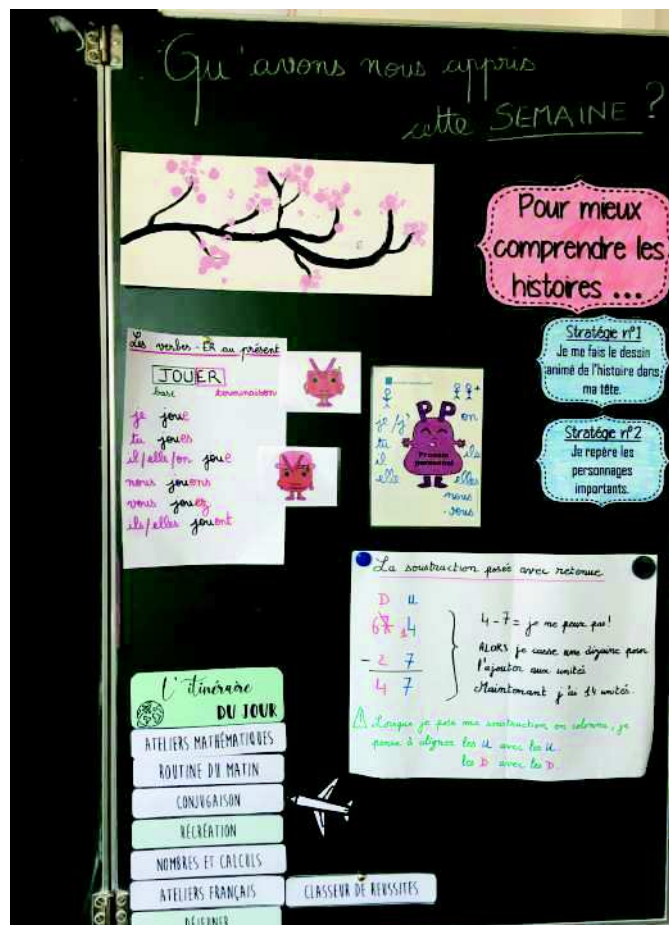


Figure 6 : Photo de la synthèse de la semaine

2nd point : le libre choix des places.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les élèves n'ont plus de place attribuée. En effet, nous avons instauré en début de période 3 le libre choix des places en classe. Auparavant, chaque élève se voyait attribuer une place, comme dans la majorité des classes, pour la période voire pour l'année complète. Nous nous sommes interrogée quant à cette disposition lorsqu'à de nombreuses reprises, certains élèves se plaignaient de leurs voisins et demandaient à être seuls pour pouvoir se concentrer. Après avoir testé plusieurs dispositions durant la première

période de l'année, nous avons fait le choix, en période 2, de proposer aux élèves un maximum de liberté en variant la disposition des tables :

- **des tables seules** : elles permettent aux élèves désirant travailler seul de s'isoler des autres ;
- **des tables de 2** : elles facilitent l'échange entre les élèves et permettent des travaux en binôme ;
- **un îlot de 4** : comme pour les tables de 2, l'îlot facilite l'échange entre les élèves et permet des travaux de groupe. Il facilite également le travail de différenciation en groupe retreint, pour de la remédiation ou de la consolidation ;
- **des tables formant un U** : cette disposition permet aux élèves d'être face au tableau, facilite notre déplacement et dégage un espace pour un regroupement.

La deuxième période a donc été marquée par cette disposition de classe variée, les élèves ayant toujours une place attribuée.

Toutes les tables sont orientées vers les tableaux car ils constituent des outils essentiels et sollicités en permanence, que ce soit pour nous ou pour les élèves.

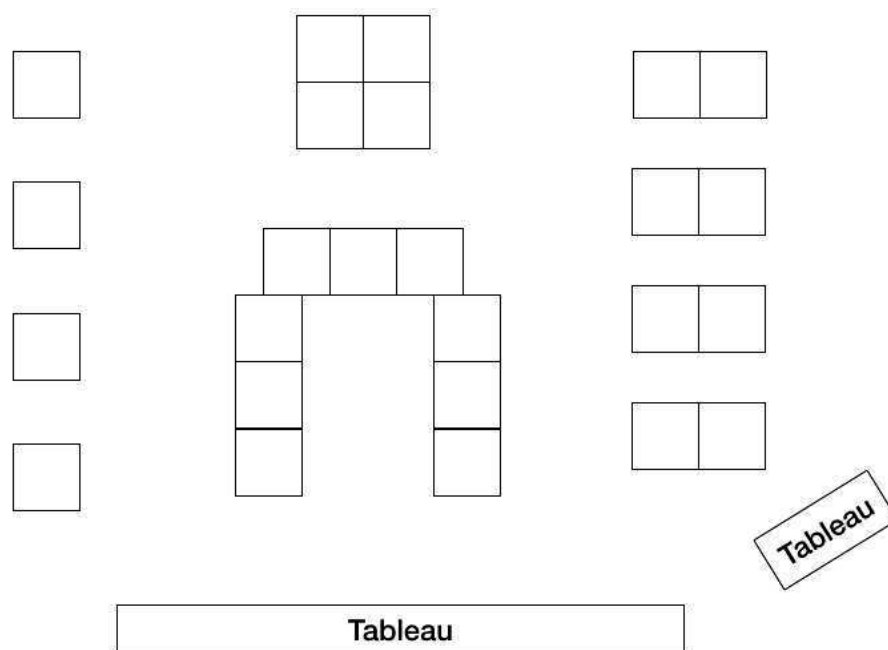


Figure 7 : Plan de la classe

Malgré cette installation, nous avons encore des élèves qui venaient se plaindre de leurs voisins. C'est pourquoi nous avons décidé, pour la période 3, de laisser les élèves choisir leur place chaque matin : c'est une décision risquée, sachant que les élèves iraient sûrement se

regrouper par affinité dans un premier temps. Une mise au point avec les élèves est donc nécessaire avant de mettre en place ce libre choix : je leur laisse la liberté de choisir leur place, mais je peux leur demander de ne plus se mettre à côté de tel camarade parce qu'ils bavardent trop. Les élèves choisissent donc leur place chaque matin et s'y tiendront pour la journée. Ils pourront, s'ils le souhaitent, changer ou garder cette place le lendemain. À noter que nous devons être particulièrement vigilante quant au comportement des élèves pour éviter tout débordement. Entre autres, les élèves n'ayant plus de place attitrée, ils n'auront plus non plus de casiers attitrés. À la place, nous disposons dans le coin matériel de la classe un bac pour chaque type de cahiers, ainsi que des ranges-revues attitrés pour que les élèves puissent y ranger leur réserve de fournitures et leurs affaires personnelles.

Pour finir, si les élèves ont la possibilité de choisir leur place à la journée, ils auront également le choix de leur assise. Nous mettrons à disposition des élèves différentes assises afin qu'ils puissent s'installer au mieux pour travailler. Parmi ces assises, nous pourrions proposer : un ballon sauteur, des coussins d'équilibre, des tapis de sol, des chaises hautes et la possibilité de travailler debout ou au sol.

À noter que ce choix d'assises, prévu initialement en périodes 4 et 5, n'a également pas pu aboutir au vu de la crise sanitaire actuelle. Néanmoins, dès le début de la période 3, les élèves ont eu la possibilité de travailler assis à leur chaise, au sol ou debout.

LES ATELIERS EN AUTONOMIE

Les ateliers proposés seront de 3 sortes : les ateliers « autonomes » à proprement dit, les ateliers en français et les ateliers en mathématiques. Les ateliers en français et en mathématiques étant des ateliers d'entraînement et/ou de réinvestissement, des créneaux y sont consacrés chaque jour :

- **Les ateliers en mathématiques** sont prévus dès le matin sur un créneau de 30 minutes. Dans notre école, l'accueil se fait à 8h20, soit 10 minutes avant l'horaire officiel. C'est un instant particulier puisqu'il se fait directement en classe : cette arrivée au compte-gouttes nous rend difficile l'organisation de cet accueil. C'est pourquoi nous avons choisi, dès le début d'année, de commencer la journée par des ateliers jusqu'à 8h50. Le choix des ateliers proposés se fait à chaque début de période : la majorité des ateliers portera sur les notions à aborder durant celle-ci (au fur et à mesure des séances, les

ateliers seront ajoutés) ; d'autres ateliers porteront sur les notions abordées durant les périodes précédentes (à raison d'un à deux ateliers par notion).

- **Les ateliers en français** sont prévus en fin de matinée, pour un créneau de 30 minutes également. De la même façon qu'en mathématiques, nous choisissons les ateliers proposés selon notre progression périodique en cours, tout en veillant à inclure les notions déjà vues.

À noter que les élèves sont divisés en deux groupes pendant ce créneau, un groupe allant en ateliers français et un autre en classeurs de réussites que nous détaillerons ci-après. Chaque groupe bénéficie donc de deux créneaux d'ateliers français par semaine.

- **Les ateliers dits autonomes** sont des ateliers auxquels les élèves peuvent accéder lorsqu'ils ont terminé un travail demandé avant les autres. Lorsqu'un élève bénéficie d'un temps libre, il pourra s'y diriger en attendant la fin de la séance. Par exemple lors d'un exercice de conjugaison, les élèves ayant terminé rapidement peuvent aller chercher un atelier autonome en attendant que les autres finissent leur exercice. Ces ateliers autonomes sont renouvelés à chaque période afin d'éviter une certaine lassitude des élèves. Parmi ces ateliers, nous pourrions proposer des tangrams, des jeux de 7 familles, des journaux « Le Petit Quotidien », des frises géométriques à reproduire et à colorier dans le cahier du jour, des mots cachés, des *MEMORY*, un jeu de monnaie, des *QUADRUMINO*, des casse-têtes, et d'autres encore. Le choix des élèves lors de ce temps libre ne se cantonnera pas seulement à ces ateliers autonomes : les élèves peuvent également choisir de faire un atelier en français ou un atelier en mathématiques.

L'ÉVALUATION PAR CLASSEURS DE RÉUSSITES

L'évaluation positive est de plus en plus populaire dans les écoles élémentaires : les enseignants tendent à mettre en valeur les réussites et non plus à relever les échecs de leurs élèves. C'est dans cette optique que s'inscrit mon système d'évaluation des compétences en français et en mathématiques : les classeurs de réussites. L'idée me vient d'une journée d'observation effectuée dans la classe de ma tutrice terrain, classe de CM1/CM2. Ce fonctionnement nous a largement interpellée puisqu'il nous rappelle brièvement le fonctionnement des cahiers de progrès de maternelle, adapté pour une classe de cycle 3. La

journée d'observation effectuée, nous avons décidé de mettre en œuvre ce fonctionnement dans notre propre classe, en prenant en compte les spécificités de nos élèves.

Chaque élève possède un fichier regroupant les objectifs principaux à acquérir durant l'année, que nous travaillerons exclusivement (*cf. Annexe V*). Chaque objectif est accompagné d'une médaille à colorier et d'une ligne sur laquelle est indiquée la date à laquelle l'objectif a été atteint. Ce fichier sera donné aux parents à deux reprises dans l'année, en plus du Livret Scolaire Unique de leur enfant. Au début de ce fichier, une page est dédiée aux commentaires éventuels avant sa remise : une case est dédiée à l'enseignante, afin qu'elle puisse faire un bref point sur l'élève ; et une autre case est dédiée aux parents afin qu'ils puissent reporter dans ce fichier les réussites de leur enfant à la maison. Ainsi, nous ouvrons la dimension de ce fichier vers toutes les réussites des élèves, qu'elles soient scolaires ou personnelles.

Concernant l'évaluation même des objectifs, les élèves sont évalués par ce système dans les enseignements suivants : en fluence, en grammaire, en conjugaison, en vocabulaire, en numération, en calculs, en géométrie et espace, et en grandeurs et mesures. Nous avons fait le choix de ces enseignements car nous estimons qu'ils sont au centre même des apprentissages. En effet, la maîtrise de la langue française constitue un réel outil au service de tous les apprentissages : une bonne compréhension doit être basée sur un travail en lecture en lien avec l'écriture, et progressivement le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. À notre sens, les mathématiques constituent également un outil essentiel aux apprentissages puisqu'elles participent à l'acquisition des langages scientifiques : à travers le système de numération, la pratique du calcul et la connaissance des grandeurs, les élèves abordent l'observation, l'exploration et le questionnement des objets et de la réalité du monde. Ainsi, notre choix est en accord avec les préconisations du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse : la priorité est donnée à l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui). Pour renforcer la maîtrise de ces fondamentaux, l'institution a publié un bulletin officiel¹⁰ qui définit quatre priorités que sont :

- **La formation de bons lecteurs**, dont les compétences visées sont : déchiffrer pour comprendre, acquérir une lecture fluide et efficace et vivre avec les livres ;

¹⁰ B.O. N°3 du 26 avril 2018 relatif aux savoirs fondamentaux.

- **L'enseignement explicite de la grammaire et du vocabulaire**, avec des exercices individuels, des temps collectifs et une dictée quotidienne ;
- **L'acquisition des automatismes en calcul** dès l'école maternelle ;
- **La résolution de problèmes mathématiques**, dont les compétences visées sont : comprendre le problème posé, émettre des hypothèses pour le résoudre, discuter des méthodes et des résultats trouvés.

Chaque leçon aura 4 cartes d'exercices dédiés, codées de A à D (*cf. Annexe VI*). Sur ces cartes d'exercices sont précisés le code de la leçon, le code de l'exercice, l'objectif évalué sous forme de critère de réussite (exemple : « Je sais reconnaître et former des phrases correctes. ») et l'exercice. À noter qu'une couleur est attribuée à chaque enseignement, afin que les élèves puissent facilement se repérer. Pour valider l'objectif visé, les élèves devront effectuer deux exercices du même objectif sans erreurs, puis nous faire valider les exercices. Une fois l'objectif validé, les élèves iront colorier la médaille correspondante et reporteront la date dans leur fichier.

Afin de s'assurer que les élèves essaient de s'évaluer dans toutes les matières, nous avons établi un planning sous forme d'affichage (*cf. Annexe IX*) : chaque jour, nous indiquons dans quelle matière les élèves peuvent s'évaluer. Nous faisons en sorte de proposer du français et des mathématiques chaque jour.

Également, afin que chacun puisse se situer plus facilement et aussi par rapport aux autres, nous avons créé des tableaux à double entrée sous forme d'affiches pour chaque enseignement (*cf. Annexe X*). Dans ces tableaux, nous avons d'une part le nom de tous les élèves (première ligne) ; et d'autre part le code de chaque leçon (première colonne). Une fois l'objectif validé, les élèves iront également mettre un tampon dans la case correspondante. Cet aspect peut paraître trop stigmatisant mais représente un critère de motivation supplémentaire pour les élèves, dans l'esprit d'une classe coopérative que nous tentons d'instaurer.

Concernant le cas particulier qu'est la fluence, les élèves prennent conscience de leur progrès grâce à un graphique présent dans leur fichier (*cf. Annexe V, p.IX*). Ce graphique se présente le plus simplement possible, afin que les élèves puissent facilement y reporter leur résultat. Les axes de ce graphique représenteront d'une part le numéro du texte lu, et d'autre part le nombre de mots lus en 1 minute. Les textes que nous avons choisis sont issus d'un

manuel pédagogique d'étude de la langue¹¹, suivant ainsi une progression à difficulté croissante, différente de celle que nous suivons. Les élèves qui voudront se tester sur la fluence doivent être en binôme : l'un lit le texte pendant que l'autre joue le rôle de l'arbitre. L'élève arbitre contrôle le temps avec un chronomètre et doit vérifier le comptage des mots lus par son camarade. Ensuite, les rôles s'inversent. Cette activité fait donc appel à une totale autonomie des élèves : ils doivent choisir eux-mêmes un texte en fonction de leur capacité en lecture, anticiper le matériel nécessaire à l'activité (un chronomètre, un crayon à papier et le fichier de l'élève concerné), et enfin procéder à une co-évaluation entre élèves, puisqu'ils profitent du regard de l'autre pour s'évaluer et questionner leur propre démarche en la comparant à celle du camarade.

Ainsi, après avoir défini notre champ d'action, nous avons défini l'action à réaliser dans le processus de cette recherche-action. L'élaboration de ces dispositifs et leur mise en place nous permettront de mieux comprendre le milieu dans lequel nous sommes, et d'en apporter des modifications.

2.2. MODALITÉS DE RECUEIL DE DONNÉES

Lors de la réalisation de notre action, c'est-à-dire la mise en place de nos différents dispositifs, nous devons observer son effet sur les comportements en classe. Il nous paraît compliqué de concentrer nos observations à l'ensemble de nos élèves, au nombre de vingt-et-un. Nous allons d'abord devoir identifier certains d'entre eux pour qui les dispositifs apporteraient une évolution notable des comportements. Ainsi, nous exposerons ici dans un premier temps le choix de notre échantillon, à savoir quatre élèves de CE1. Puis, nous présenterons nos modalités de recueil de données qui consistent en une grille d'observation pour chaque dispositif mis en place. Ces grilles d'observations seront par la suite appuyées par un entretien final mené avec chaque élève observé.

¹¹ *Faire de la grammaire au CE1, 2016*

2.2.1. CHOIX D'ÉCHANTILLON

Afin d'évaluer la pertinence des dispositifs mis en place, nous avons opté pour deux modes de recueil de données :

- L'observation directe, par le biais de grilles d'observations pour les périodes 3 et 4 effectuées en classe ;
- Un entretien final avec chacun des élèves observés, prévu au début de la période 5.

Lors de la première période en classe (de septembre à octobre), nous avons pris le temps d'identifier notre problème : trouver le moyen de rendre nos élèves autonomes était primordial afin de pouvoir prendre le temps avec ceux présentant de grandes difficultés. Durant la deuxième période en classe (de novembre à décembre), nous avons observé l'ensemble de nos élèves afin d'identifier ceux sur lesquels nous allions concentrer nos observations par la suite. Notre choix s'est donc porté sur quatre élèves de CE1. Observer des élèves de CE1 uniquement nous a semblé plus pertinent au vu de notre profil de classe : les élèves de CE2 sont les élèves qui nécessitent une différenciation pédagogique plus importante, puisque les niveaux sont très disparates. Nous devons donc rendre les CE1 autonomes afin de nous libérer du temps pour les CE2.

Les quatre élèves de CE1 à observer ont été choisis selon plusieurs critères : leur comportement face aux situations d'apprentissages ; et l'identification d'un objectif précis pour eux, en accord avec notre recherche.

- **L'ÉLÈVE 1** est un élève dont le comportement vient « éclipser » les apprentissages. Paradoxalement, son manque de confiance en lui relatif aux savoirs le pousse à se faire remarquer en classe, comme élève agitateur. Par élève agitateur, nous entendons un élève soucieux de jugement des autres, un jugement affectif puisqu'il vient perturber la classe de façon à se faire apprécier, voire aduler des autres élèves. Nous supposons qu'il cherche, par ses actions, à cacher le fait qu'il puisse rencontrer des difficultés scolaires. Les difficultés qu'il perçoit sont cependant minimales, puisque nous ne considérons pas cet élève comme étant en difficulté. L'objectif pour lui est donc de prendre confiance en lui et de prendre conscience que ses difficultés sont surmontables. Il faudra donc le mener à franchir les obstacles qu'il rencontre dans ses apprentissages, en proposant des aides variées. Également, nous chercherons à lui faire comprendre qu'il n'est pas

nécessaire de faire rire pour être aimé en lui présentant d'autres façons d'interagir avec ses camarades.

- **L'ÉLÈVE 2** et **l'ÉLÈVE 3** sont deux élèves amies depuis leur petite enfance. Elles sont très attachées l'une à l'autre et se retrouvent en permanence ensemble en classe. Il nous est alors difficile de les dissocier l'une de l'autre, surtout en termes d'apprentissage. Leurs cahiers du jour sont très similaires, nous retrouvons parfois exactement les mêmes réponses, au mot près, alors que le travail était individuel. Nous pensons que leur relation influe sur leurs apprentissages et ainsi sur leur autonomie, puisque chacune des décisions, quelles qu'elles soient, est prise à deux. Il n'y a pas réellement de processus d'apprentissage individuel, chacune dépend de l'autre. Aussi, les difficultés et les réussites de l'une sont souvent transposées et accordées à l'autre, même si cela ne reflète pas le niveau de chacune. Nous avons donc décidé de les inclure dans nos observations afin qu'elles s'émancipent l'une de l'autre, identifient leurs propres besoins, et prennent conscience de leurs progrès. L'objectif serait qu'elles s'accordent une liberté de choix individuelle et distincte. De même, leur relation entre elles et les savoirs peuvent être amenés à évoluer si ces deux élèves prennent conscience de leur processus respectif : les difficultés de l'une pourraient être résolues par les réussites de l'autre, et inversement.

- **L'ÉLÈVE 4** est un élève assez agité, plutôt bavard, mais qui ne présente pas vraiment de difficultés scolaires. Soucieux de bien faire, il nous sollicite en permanence pour les consignes ou pour approuver ses remarques, ses réponses, ses faits et gestes. Demandant à être constamment rassuré, cet élève se voit parfois comme seul élève de la classe, relayant ainsi ses camarades au second plan. Nous justifions cette attitude par le fait qu'il ait besoin d'un encadrement très strict de la part de l'enseignant, sans quoi il ne pourrait avancer dans ses apprentissages. Autrement dit, cet élève adopte une posture de « parfait élève » dans une vision éducative où l'enseignant est maître du savoir, laquelle se veut très traditionnelle. Ainsi, l'objectif pour lui est de prendre confiance, d'abord en lui fournissant un maximum d'outils afin qu'il trouve seul les réponses à ses questions. Puis en l'encourageant, en lui offrant la possibilité de s'affirmer et de prendre ses propres décisions. C'est-à-dire que lui proposer un certain degré de liberté dans ses choix le poussera à comprendre qu'il est acteur de ses apprentissages, que ses propres décisions peuvent également le mener aux savoirs.

2.2.2. *L'OBSERVATION DIRECTE*

L'observation directe est « une méthode au sens strict, basée sur l'observation visuelle » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.177). Elle consiste à observer un ou plusieurs sujets (ici, nos quatre élèves), sans qu'ils ne soient prévenus, de manière à pouvoir capter des comportements sur le vif. Autrement dit, l'observation permet au chercheur de saisir précisément les interactions sociales et les comportements non-verbaux des élèves. Ces éléments, pris sur le fait, sont peu biaisés et représentent une relative sincérité de leurs intentions.

Il existe deux types d'observation : l'observation participante de type ethnologique et l'observation non-participante. Dans le cadre de notre recherche, nous avons pratiqué une observation participante puisqu'elle s'effectue dans notre propre classe. Selon Quivy & Van Campenhoudt (2006), le chercheur étudie « une communauté durant une longue période, en participant à la vie collective » (p. 178). Néanmoins, cette méthode présente certains risques : nous devons prendre soin de ne pas interférer dans les comportements des élèves de par notre trop grande implication dans le contexte. Ainsi, l'objectif, à savoir observer nos élèves dans leurs comportements dans nos dispositifs, ne doit pas être biaisé par cette relation enseignant-enseigné.

Afin de prendre notes de nos observations, nous avons mis en place trois grilles d'observation que nous compléterons tout au long de l'année : une relative à l'aménagement spatial de la classe, une concernant les ateliers et une sur le système d'évaluation par le biais des classeurs de réussites. Ces grilles se présentent sous la forme de tableaux à double-entrée. Chaque comportement observé sera marqué d'un trait vertical. Étant donné que cette observation porte sur une longue période, nous serons amenée à préciser la semaine durant laquelle nous avons effectué ces observations. Ainsi, ces grilles pourront faire état de l'évolution des comportements de nos élèves dans le temps.

GRILLES D'OBSERVATION :

GRILLE D'OBSERVATION N°1 : L'AMÉNAGEMENT SPATIAL DE LA CLASSE

Coin matériel : L'élève...

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	... NE trouve PAS facilement les cahiers demandés lorsqu'il s'agit d'aller les chercher.				
	...va directement ou demande à aller chercher un matériel dont il a besoin.				

Coin « AIDE » : L'élève...

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	...se dirige vers ce coin lors d'un atelier.				
	...se dirige vers ce coin lors d'un exercice.				
	...dirige un camarade en difficulté vers ce coin afin d'obtenir de l'aide.				

Coin ateliers : L'élève...

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	...trouve facilement les ateliers qu'il veut effectuer en se référant aux étiquettes de présentation.				
	...sait où se placer en classe en fonction de son atelier (atelier individuel ou en groupe).				
	...sait où doit être rangé l'atelier après utilisation.				

GRILLE D'OBSERVATION N°2 : LES ATELIERS

L'élève...

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	... se dirige vers un atelier pour lequel l'objectif est déjà évalué comme acquis.				
	...se dirige vers un atelier pour lequel l'objectif n'est pas encore évalué.				
	...se dirige vers le même atelier plus de 2 fois parce qu'il a besoin de s'exercer.				
	...se dirige vers le même atelier plus de 2 fois en le réussissant à chaque fois.				

GRILLE D'OBSERVATION N°3 : LES CLASSEURS DE RÉUSSITES

L'élève...

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	...se dirige vers un exercice pour lequel l'objectif visé n'est pas encore évalué.				
	...se dirige vers un exercice pour lequel l'objectif visé est déjà évalué.				
	...se dirige toujours vers le même domaine pour s'évaluer.				
	...se dirige vers un domaine différent chaque jour.				

2.2.3. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Parce qu'elles impliquent des interactions humaines, les différentes méthodes d'entretien se distinguent des autres, comme le questionnaire. En effet, ces échanges directs, mettant en face-à-face enquêteur et enquêté, permettent au chercheur de saisir des informations riches et nuancées. Durant un entretien, l'enquêté est amené à exprimer « ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Quivy & Van

Campenhoudt, 2006, p. 174) tandis que l'enquêteur est amené à faciliter l'expression de son interlocuteur. Pour cela, il devra veiller à ce que l'interrogé ne s'éloigne pas des objectifs de la recherche.

Il existe trois variantes d'entretien : les entretiens directifs, semi-directifs et libres. Pour notre mémoire de recherche, nous avons opté pour un entretien semi-directif, mené avec nos quatre élèves de CE1. Ces entretiens constituent un réel échange entre interrogateur et interrogés organisé autour de la réactivité de ces derniers. De ce fait, l'objectif de ces entretiens est d'amener nos élèves à reconstituer, expliciter et analyser leur action et leur expérience vécue en classe.

Afin de mener à bien nos entretiens, nous avons établi un guide dans lequel sont recensés les différents thèmes que nous avons à aborder, accompagnés de quelques questions de relance au cas où les réponses attendues ne viendraient pas. L'ordre dans lequel elles sont organisées est plus ou moins déterminé puisque l'échange est guidé par les réponses des élèves. Ainsi, après une courte introduction, trois thèmes sont abordés : l'aménagement spatial de la classe, les ateliers en autonomie et les classeurs de réussites. Nous finirons ces entretiens par des remarques éventuelles des élèves.

Enfin, nous mènerons ces entretiens en fin d'année scolaire dans le but de corrélérer leurs résultats à nos grilles d'observations. En effet, ces entretiens nous permettront d'affirmer ou d'infirmer celles-ci. Ainsi, elles viendront compléter notre analyse de données.

GUIDE D'ENTRETIEN :

Introduction :

D'abord, je te remercie d'avoir accepté que je te pose des questions. Comme tu le sais, quand je ne suis pas avec vous en classe, je suis à l'école des maîtresses et des maîtres. Et dans cette école, nous avons aussi des devoirs. J'ai besoin de te poser quelques questions pour un devoir. Je dois t'enregistrer pour qu'ensuite, je puisse réécouter tes réponses et les réécrire dans mon devoir. Il n'y a que moi qui écouterai l'enregistrement.

Les questions que je vais te poser sont des questions sur le fonctionnement de la classe. Il n'y a pas de questions pièges. Tu peux répondre ce que tu veux, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si tu ne sais pas quoi répondre, ce n'est pas grave, tu peux juste me dire que tu ne sais pas, et on passera à la question suivante. Quand tu répondras à mes questions, il faudra éviter de dire des prénoms, le tien ou celui d'un copain ou une copine. Est-ce que tu as compris ? Est-ce qu'on peut commencer ?

QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES
L'aménagement spatial de la classe :	
<ul style="list-style-type: none"> - Chaque matin, vous deviez choisir votre place. Comment choisissais-tu ta place ? - Dans la classe, est-ce que tu arrivais à te repérer facilement ? 	<p>Critères : seul ? à côté d'un copain ? dans le U ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seul ? pourquoi ? concentration ? - En binôme ? pourquoi ? critère affectif ou pour avoir de l'aide ? - Dans le U ? pourquoi ? face au tableau ? regroupement avec la maitresse ? <ul style="list-style-type: none"> - Identification des différents coins (coin matériel, coin ateliers) - Outils envisagés lors d'un doute sur une notion
Les ateliers en autonomie :	
<p>Pendant les temps d'ateliers en français et en mathématiques, vous pouviez choisir l'atelier que vous vouliez. Comment tu choisissais les tiens ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identification de ses propres besoins - Aspect rassurant car atelier déjà fait (mise en réussite) - Peur de l'échec sur un nouvel atelier - Aspect affectif car les copains avaient choisi le même
Les classeurs de réussites :	
<p>Pour vous évaluer, j'ai mis en place les classeurs de réussites. Vous deviez choisir et faire 2 cartes d'exercices pour valider une compétence. Comme choisissais-tu la compétence que tu voulais valider ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Référence aux tableaux double-entrée (comparaison aux autres ? défi à soi-même de remplir toutes ses cases ?) - Choix au hasard - Choix lié aux réussites des ateliers correspondants - Choix accès sur les compétences maîtrisées par peur de l'échec
Autres :	
<p>Veux-tu rajouter des choses sur les sujets que nous avons abordés ?</p>	

Une fois notre méthodologie de recherche établie, nous n'avons plus qu'à mettre en place les dispositifs et à mener nos observations ainsi que nos entretiens avec les outils que nous venons d'exposer.

3. RÉSULTATS ET ANALYSES

Au vu de la crise sanitaire que nous traversons actuellement, notre recherche-action a dû être écourtée. Notre observation ne s'est tenue que sur trois semaines (le temps de la période 3), bien qu'initialement prévue sur sept. Également, nos entretiens finaux se sont déroulés après deux mois de confinement pour tous, dans des conditions particulières : deux ont été effectués en visioconférence, et deux autres à la reprise de l'école, en respectant la distanciation sociale.

Malgré la situation, nous avons pu recueillir quelques données pour construire cette troisième partie. Des données que nous analyserons dans un premier temps, puis que nous commenterons au regard de nos recherches scientifiques.

3.1. ANALYSES ET CROISEMENT DES DONNÉES RECUEILLIES

Dans cette première sous-partie, nous analyserons les données recueillies à l'occasion de notre observation participante et nos entretiens semi-directifs. Nous étudierons d'abord la fréquence d'utilisation de nos dispositifs à travers l'analyse quantitative de nos grilles d'observation ; puis, nous nous pencherons sur la perception de ces dispositifs à travers l'analyse qualitative de nos entretiens finaux. Dans la suite de ce mémoire, nous adopterons des abréviations lorsque nous évoquerons nos élèves observés : l'élève 1 (E1), l'élève 2 (E2), l'élève 3 (E3) et l'élève 4 (E4).

3.1.1. ANALYSE QUANTITATIVE : L'UTILISATION DES DISPOSITIFS

L'observation directe que nous avons effectuée en classe nous a permis de mettre en lumière le comportement de nos élèves face aux dispositifs mis en place. Comme nous l'avons introduit plus haut, le contexte actuel nous a permis d'observer nos élèves seulement trois semaines. Néanmoins, nous pouvons remarquer quelques évolutions dans leurs comportements.

L'AMÉNAGEMENT SPATIAL :

Pour notre première grille d'observation relative à l'aménagement spatial de la classe, nous avons à observer deux espaces en période 3 : le coin matériel et le coin ateliers.

Concernant le coin matériel, nous avons effectué 12 observations par semaine pour chaque élève, correspondant à 12 moments où les élèves avaient éventuellement besoin de matériel. Nous avons converti nos données brutes (cf. Annexe XI) en un graphique, plus significatif (cf. figure 9) :

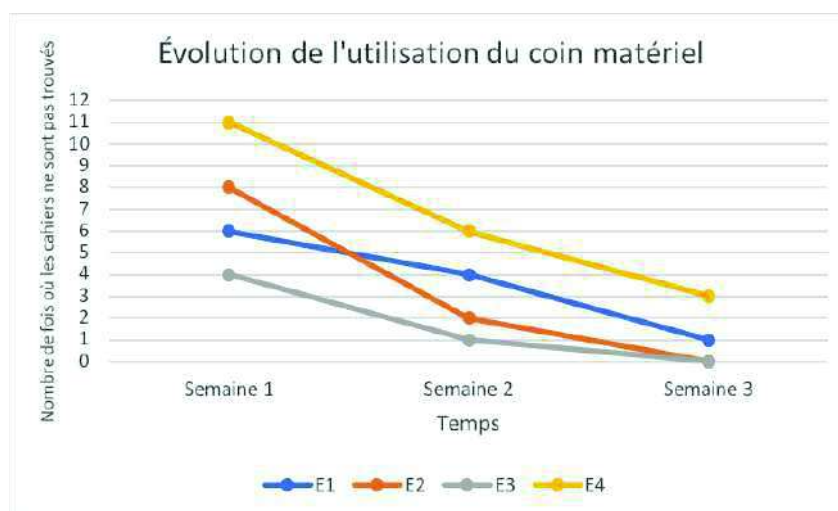


Figure 8 : Graphique montrant l'évolution du nombre de fois où les élèves ne trouvent pas les cahiers

Nous y retrouvons sur l'axe des abscisses (y) le nombre de fois où les élèves ne trouvaient pas leurs cahiers ; et sur l'axe des ordonnées (x) le temps à travers les semaines. Ce graphique nous montre une baisse du nombre de fois où les élèves ne trouvaient pas les cahiers au fil des semaines. Cette diminution fait donc état d'une évolution croissante quant au repérage du coin matériel : lorsqu'il s'agit d'aller chercher les cahiers, les élèves savent où se rendre dans la classe. Nous pouvons en déduire qu'au fur et à mesure du temps, les élèves ont intégré d'une part le coin aménagé, mais également le fait qu'ils n'aient plus de place attitrée, donc plus de casier personnel dans lequel mettre leurs cahiers.

En revanche, comme nous pouvons le constater dans notre tableau synthétique ci-après (cf. Tableau 1), nous n'avons pas d'évolution particulière concernant le matériel à aller chercher en cas de besoin. Cela se justifie par le matériel dont disposent les élèves, de leur état d'usure mais également de leur réserve. Toutefois, nous noterons que les élèves E1, E2 et E4 ont certainement assimilé cet emplacement puisqu'ils sont allés chercher un matériel lorsqu'ils en

ont eu besoin. Quant à E3, les résultats sont absents puisqu'elle n'a pas eu besoin de matériel, disposant déjà du nécessaire.

Sur 12 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	2	1	0	2
Semaine 2	3	2	0	1
Semaine 3	2	1	0	0

Tableau 1 : Synthèse du nombre de fois où les élèves trouvent le matériel dont ils ont besoin

Concernant le coin ateliers, nous pouvons considérer que les élèves se sont bien approprié cet espace au fil des semaines, comme nous le montrent les données des tableaux suivants :

Sur 8 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	4	7	7	3
Semaine 2	7	8	8	6
Semaine 3	8	8	8	8

Tableau 2 : Synthèse du nombre de fois où les élèves trouvent facilement les ateliers

Dans le *tableau 2* (ci-dessus), nous remarquons que sur les huit observations effectuées par semaine, E2 et E3 ont parfaitement su se référer aux fiches de présentation des ateliers choisis. Pour E1 et E4, les résultats des semaines 2 et 3 le montrent également. Néanmoins, pour l'observation de la semaine 1, nous remarquons des résultats représentant moins de la moitié des observations effectuées : durant cette semaine, E1 n'a trouvé que quatre ateliers et E2 seulement trois. Ces résultats peuvent s'expliquer par l'introduction de nouveaux ateliers en début de période. En effet, nous supposons que E2 et E3 aient choisi d'effectuer de nouveaux ateliers, sans pour autant les connaître : soit parce qu'ils voulaient les tester, soit parce qu'il n'y avait plus de places dans les ateliers qu'ils souhaitaient faire. De ce fait, lorsqu'il a fallu aller les chercher et ne disposant que du nom de l'atelier, E1 et E4 nous ont d'abord sollicitée avant d'avoir mis quelques minutes à pouvoir les trouver.

Globalement, ces résultats élevés se justifient du fait que ce coin soit déjà familier des élèves, puisqu'il a été aménagé dès le début de la période précédente.

Sur 8 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	8	8	8	8
Semaine 2	8	8	8	8
Semaine 3	8	8	8	8

Tableau 3 : Synthèse du nombre de fois où les élèves rangent correctement les ateliers

Ci-dessus, le *tableau 3* nous montre une parfaite identification du coin ateliers. Comme nous l'avons évoqué dans l'analyse du tableau précédent, les élèves sont déjà familiers de ce coin. Ceci explique donc le fait que les élèves savent parfaitement où ranger les ateliers.

Au vu des deux derniers tableaux analysés, nous pouvons dire que ces deux observations ont été liées puisque l'une concerne le début des ateliers (lorsque les élèves vont les chercher) et l'autre la fin (lorsque les élèves les rangent). En effet, les deux tableaux nous montrent que, même si les élèves n'ont pas su trouver l'atelier de suite (comme E1 et E4 en semaine 1), ils ont retenu l'endroit d'où ils l'ont pris et/ou ont identifié, grâce à la fiche de présentation, le domaine correspondant (français ou mathématiques).

Pour conclure notre analyse sur l'aménagement spatial, nous étudierons les résultats du *tableau 4* (ci-dessous). Ce tableau synthétise le nombre de fois où les élèves se plaçaient correctement pour effectuer l'atelier de réinvestissement choisi. Soit l'atelier était individuel, auquel cas les élèves se plaçaient à une table seule ou à deux. Soit l'atelier était en groupe, dans ce cas, le groupe devait se placer sur l'îlot de 4. Pour aider les élèves à se repérer, se trouvaient sur les tables des post-it sur lesquels était inscrit le nom des ateliers à faire à ces places. Lors de la première semaine, les élèves venaient tout juste de connaître le libre choix des places. Ils n'avaient pas encore assimilé le fait que les places n'étaient plus attribuées à un seul élève, mais à l'ensemble de la classe. Ainsi, lorsqu'ils choisissaient un atelier, ils allaient systématiquement s'asseoir à la place choisie. Après avoir fait une mise au point sur cet aspect, les élèves se sont peu à peu accommodés à ce fonctionnement. Durant la deuxième semaine, E2 et E3 se sont de plus en plus référés aux post-it. En revanche, E1 et E4 privilégiaient la proximité de leurs camarades en se plaçant autre part que sur les tables marquées. De ce fait, il pouvait arriver que ces derniers choisissent de faire un atelier en groupe sur une table seule.

Sur 8 observations	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	0	0	0	0
Semaine 2	3	5	5	4
Semaine 3	7	8	7	6

Tableau 4 : Synthèse du nombre de fois où les élèves se placent correctement selon leur atelier

LES ATELIERS :

Pour notre seconde grille d'observation relative aux ateliers, nous avons concentré nos observations sur le choix de ces derniers.

En comparant les *tableaux 5 et 6* (ci-dessous), nous remarquons que les résultats sont complémentaires. En effet, si nous observons le fait qu'un élève choisisse un atelier dont l'objectif visé est déjà atteint, cela induit par logique qu'il ne se dirige pas vers un atelier dont l'objectif n'est pas encore évalué. Globalement, nous constatons que la majeure partie des choix se porte sur des ateliers pour lesquels les attentes sont déjà connues, puisque déjà abordées lors d'un atelier précédent. De plus, cette compétence a déjà fait l'objet d'une évaluation positive. Ainsi, leurs choix se traduisent par l'envie d'assurer une réussite certaine dans un atelier.

Sur 6 observations	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	5	5	6	6
Semaine 2	6	4	4	4
Semaine 3	4	6	4	2

Tableau 5 : Synthèse du nombre de fois où l'atelier choisi concerne un objectif déjà atteint

Sur 6 observations	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	1	1	0	0
Semaine 2	0	2	2	2
Semaine 3	2	0	2	4

Tableau 6 : Synthèse du nombre de fois où l'atelier choisi concerne un objectif qui n'est pas encore atteint

Concernant les *tableaux 7 et 8* (ci-dessous), nous devons avant tout préciser que notre annotation dans la grille d'observation était accompagnée de questions : lorsque les élèves choisissaient un atelier plus de deux fois, nous allions lui demander pourquoi ils étaient amenés à refaire cet atelier. Dans l'ensemble, les élèves nous répondaient :

- Parce qu'il n'y avait plus de places dans l'atelier souhaité au départ ;
- Pour être avec un copain ;

- Parce que l'atelier était facile, et qu'ils étaient sûrs de le réussir ;
- Parce qu'ils avaient besoin de s'exercer.

Ainsi, nous avons parfois les réponses attendues (à savoir le besoin de s'exercer ou la réussite de l'atelier) mais le choix de l'atelier se voulait surtout être un choix affectif (préférence pour un atelier ou pour être avec un camarade).

Sur 6 observations	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	1	0	0	1
Semaine 2	2	1	1	0
Semaine 3	3	2	3	2

Tableau 7 : Synthèse du nombre de fois où l'atelier est choisi plus de 2 fois pour s'exercer

Sur 6 observations	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	5	6	6	5
Semaine 2	5	5	5	6
Semaine 3	4	4	3	4

Tableau 8 : Synthèse du nombre de fois où l'atelier a déjà été choisi et réussi plus de 2 fois

LES CLASSEURS DE RÉUSSITES :

Pour finir, notre dernière grille d'observation concerne notre système d'évaluation : les classeurs de réussites. Pour rappel, les élèves avaient, par semaine, deux créneaux de 30 minutes dédiés à l'évaluation. Selon les exercices choisis, les élèves ont ainsi pu en effectuer un ou deux.

Les résultats des *tableaux 9 et 10* (ci-dessous) montrent, à l'image des *tableaux 5 et 6* en-dessus, que les observations ont été complémentaires. Dans le *tableau 9*, les résultats indiquent que les élèves ont saisi le système d'évaluation : ils choisissent des exercices pour lesquels l'objectif n'est pas encore validé. Dans le *tableau 10*, l'ensemble des résultats est quasi nul, seul E1 et E2 ont choisi un exercice pour lequel la compétence a déjà été évaluée. Nous pouvons supposer que ces choix ont été intentionnels parce que les autres disciplines dans lesquelles ils pouvaient s'évaluer ne leur convenaient pas.

Enfin, nous justifions ces résultats élevés de la même manière que pour le choix des ateliers : les élèves ont déjà pris connaissance du fonctionnement des classeurs de réussites, et ce dès le début de la période 2. De ce fait, ils ont pu s'engager pleinement, sans perdre de temps, lors de la période 3.

Sur 2 à 4 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	3	4	4	3
Semaine 2	4	4	4	4
Semaine 3	4	4	4	4

Tableau 9 : Synthèse du nombre de fois où l'exercice choisi concerne un objectif qui n'est pas encore évalué

Sur 2 à 4 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	1	0	0	1
Semaine 2	0	0	0	0
Semaine 3	0	0	0	0

Tableau 10 : Synthèse du nombre de fois où l'exercice choisi concerne un objectif déjà évalué

De même que pour les tableaux précédents, les *tableaux 11 et 12* (ci-dessous) présentent également des résultats complémentaires : les élèves manifestent ainsi leur préférence dans un ou plusieurs domaines, en attestent les résultats du *tableau 11*. Néanmoins, notons une diminution des points entre la semaine 2 et la semaine 3. Cette baisse est à corréliser avec l'évolution du nombre de fois où les élèves se dirigent vers un domaine différent. En effet, nous constatons dans le *tableau 12* une augmentation des points pour E3 et E4 entre la semaine 2 et 3, tandis que E1 privilégie ses domaines de prédilections.

Sur 2 à 4 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	2	3	3	1
Semaine 2	1	2	1	2
Semaine 3	1	2	0	1

Tableau 11 : Synthèse du nombre de fois où l'élève se dirige vers le même domaine

Sur 2 à 4 observations :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	0	0	0	1
Semaine 2	1	1	2	0
Semaine 3	0	1	3	2

Tableau 12 : Synthèse du nombre de fois où l'élève se dirige vers un domaine différent

Enfin, nous avons ajouté à notre grille d'observation initiale un tableau portant sur le nombre d'exercices réussis en tout par semaine :

Nombre d'exercices réussis :	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine 1	2/3	2/2	3/3	1/2
Semaine 2	2/2	2/3	3/4	2/2
Semaine 3	2/2	3/3	2/2	2/2

Tableau 13 : Synthèse du nombre d'exercices réussis par semaine

3.1.2. ANALYSE QUALITATIVE : LA PERCEPTION DES DISPOSITIFS

Les entretiens semi-directifs que nous avons menés avec nos quatre élèves nous ont permis de faire ressortir quelques éléments clés que nous n'avions pas pu relever lors de notre observation. Pour les synthétiser de façon claire, nous avons converti nos transcriptions d'entretiens (cf. *Annexe XII*) par un tableau dans lequel sont regroupés les élèves (colonne) et les dispositifs de notre recherche (ligne).

ANALYSE LONGITUDINALE :

	AMÉNAGEMENT SPATIAL	ATELIERS	CLASSEURS DE RÉUSSITES
ÉLÈVE 1 (E1)	<p>Choisit sa place en fonction de son envie (seul pour travailler, à côté d'un copain pour rigoler)</p> <p>Identifie des repères temporels (date, planning du jour)</p> <p>Sait où trouver des outils d'aide autre que le PE si besoin (cahier, affichages mathématiques)</p> <p>Identifie les repères spatiaux dans la classe (les coins, les affichages) après un rappel</p>	<p>Choisit des ateliers selon ses envies (hasard, avec un copain, par préférence)</p> <p>Choisit des ateliers pour lesquels la réussite est assurée</p> <p>Choisit un atelier mathématique lors des temps libres avec un copain (jeu des dés, la bataille)</p>	<p>Choisit des exercices d'évaluation par envies (réussite assurée)</p> <p>Identifie le tableau double-entrée grâce aux tampons</p> <p>Vérifie parfois dans le tableau double-entrée si l'objectif n'a pas déjà été évalué</p>

<p style="text-align: center;">ÉLÈVE 2 (E2)</p>	<p>Choisit sa place en fonction de ses camarades (à côté de E3 la plupart du temps, ou à plusieurs)</p> <p>Effectue son travail avec l'aide du camarade à côté (E3 est citée)</p> <p>Demande d'abord au PE avant d'aller chercher des outils d'aide (cahiers ou affichages)</p> <p>Identifie les repères spatiaux dans la classe (coins, affichages) après un rappel</p>	<p>Choisit des ateliers autonomes lors des temps libres (car pas assez de temps pour les ateliers réinvestissement)</p> <p>Choisit des ateliers par envies (amusement, avec les copines)</p>	<p>Identifie le tableau double-entrée grâce aux tampons</p> <p>Identifie quelques disciplines évaluées (grammaire, calculs)</p> <p>Choisit des exercices de difficulté décroissante (du plus dur au plus facile)</p> <p>Identifie ses erreurs d'inattention rapidement</p> <p>Porte une attention sur les codes d'exercices pour ne pas faire deux fois le même</p> <p>Vérifie parfois dans le tableau double-entrée si l'objectif n'a pas déjà été évalué</p> <p>Compare ses résultats à ceux des camarades (tampons effectués)</p>
--	--	--	--

<p style="text-align: center;">ÉLÈVE 3 (E3)</p>	<p>Choisit des places par envie (à côté des copines) et défi personnel (changer de place tous les jours)</p> <p>Choisit ses places en fonction de ses camarades (à côté de copines et/ou pour intégrer le groupe en U)</p> <p>Identifie des repères temporels (date, planning du jour)</p> <p>Identifie des repères spatiaux (affichage pour l'utilisation de la tablette)</p> <p>Sait où trouver des outils d'aide autre que le PE si besoin (cahier de français, synthèse de la semaine)</p>	<p>Choisit les ateliers en fonction des places, pour être avec les copines (E2 est citée)</p>	<p>Identifie le tableau double-entrée grâce aux tampons</p> <p>Identifie quelques disciplines évaluées (grammaire, calculs, numération, fluence)</p> <p>Identifie les disciplines dans lesquelles elle peut s'évaluer en fonction du jour</p> <p>Choisit des exercices dans lesquels elle ferait le moins de fautes (réussite assurée)</p> <p>Évoque une finalité de l'évaluation : le tampon</p>
--	--	---	---

ÉLÈVE 4 (E4)	<p>Choisit sa place en fonction de son envie (à côté d'un copain pour rigoler, seul pour travailler)</p> <p>Reconnaît avoir été trop bavard, et se souvient avoir respecté la contrainte imposée (en l'occurrence, E4 ne pouvait plus s'asseoir à côté de certains copains dont E1)</p> <p>Justifie ses places à côté d'un camarade pour avoir de l'aide (entre pairs)</p> <p>Sait où trouver des outils d'aide autre que le PE si besoin (affichages, camarades, cahier)</p> <p>Identifie des repères temporels (planning du jour)</p> <p>Manifeste sa préférence pour les rassemblements en groupe (dans le U)</p>	<p>Choisit des ateliers selon les préférences (tablettes, jeu de l'oie), ou au hasard (en veillant à ce que l'atelier soit un atelier déjà connu)</p> <p>Vérifie l'affichage de l'utilisation des tablettes</p> <p>Manifeste sa préférence pour les ateliers prenant la forme d'un jeu (à plusieurs, avec une finalité type jeux de société)</p> <p>Reconnaît que les ateliers sont une forme de travail, relativise s'il n'est pas dans le même atelier que ses camarades</p> <p>Se dirige souvent vers les mêmes ateliers mais affirme qu'il aurait dû tester de nouveaux ateliers</p>	<p>Identifie quelques disciplines évaluées (grammaire, vocabulaire)</p> <p>Identifie le tableau double-entrée grâce aux tampons</p> <p>Choisit parfois des exercices dans l'ordre des codes (1A-1B-1C)</p> <p>Choisit parfois les exercices par préférence (perçoit une facilité qui au final ne l'est pas forcément)</p> <p>MAIS persévérance dans l'exercice</p> <p>Admet avoir demandé de l'aide à un camarade sans qu'il ne lui donne la réponse (comprend que le but n'est pas d'avoir la réponse mais de comprendre la façon d'obtenir cette réponse)</p> <p>Corrige les erreurs en se relisant ou en vérifiant dans ses cahiers</p> <p>Vérifie parfois dans le tableau double-entrée si l'objectif n'a pas déjà été évalué</p>
-------------------------	--	--	---

Tableau 14 : Analyse longitudinale des entretiens finaux

Dans cette analyse longitudinale, nous avons pu mettre en lumière les éléments clés de nos entretiens finaux. Nous allons donc pouvoir les réinvestir dans notre analyse transversale, de façon à faire émerger les convergences et les divergences, ainsi que des catégories dominantes comme annexes.

ANALYSE TRANSVERSALE :

Cette analyse transversale nous permet de croiser les éléments clés identifiés dans chacun de nos entretiens. En effet, il en ressort que les élèves adoptent des comportements variés face aux dispositifs mis en place : des comportements favorables au développement de l'autonomie et d'autres relevant de l'aspect motivationnel. Dans une perspective de fluidité de lecture, nous corrigerons les imperfections langagières entre crochets.

En premier lieu, nous constatons que la majorité des éléments identifiés en analyse longitudinale concernent les dispositifs mis en place et à ce qu'ils cherchent à développer. Ceux-ci se distinguent alors en deux catégories : les éléments relatifs au repérage dans le temps et l'espace, d'autres qui concernent la prise de conscience des élèves.

Tout d'abord, voyons les éléments relatifs au repérage spatio-temporel. Les quatre élèves ont su identifier les différents coins de la classe après quelques questions de relance. Pour rappel, les élèves ont été interrogés à la réouverture de l'école suite au confinement. Nous justifions donc ce phénomène d'oubli par l'absence en classe durant les deux mois de fermeture : ils avaient quelque peu oublié l'environnement scolaire depuis. Néanmoins, les élèves sont parvenus à nous resituer quelques repères spatiaux dans la classe (les différents coins, les divers affichages) mais également les repères temporels (le planning du jour) :

« (...) on lisait ce qu'on allait faire le matin (.) par exemple eu::h grammaire (.) après (.) l'anglais (.2) eu::h je sais plus après »

(E1 à propos du planning du jour)

« Bah en fait à chaque fois qu'on faisait une nouvelle leçon, tu mettais la leçon sur le petit tableau (.3) et ça changeait tout le temps »

(E3 à propos de la synthèse de la semaine)

Oui (.) [il] étaient sur les murs (.) y avait le mur pour les mathématiques et l'autre pour le français (.) et sur les vitres eu::h sur le côté (.) là où y a le couloir (.) [c'était] les sons »

(E4 à propos des regroupements d'affichages didactiques)

Concernant les ateliers, les élèves avaient déjà acquis des repères spatiaux, nécessaires à leur usage (E3, E4) :

« ((hésitations)) bah en fait dès qu'il y avait une toute petite place [quelque] part et bah j'allais mais quand je voulais faire de la tablette j'allais voir la feuille »

(E3 à propos du planning hebdomadaire des tablettes)

« ((hésitations)) [je] (.) ah non [c'était] que avec la tablette on avait [le droit] à une fois par semaine alors [je regardais] sur le côté-là où on mettait une petite croix »

(E4 à propos du planning hebdomadaire des tablettes)

De surcroît, les élèves élaborent des stratégies différentes pour choisir, tous les matins, leur place. Si certains préféreraient parfois être seuls pour pouvoir se concentrer au travail :

« Pour travailler mieux [parce que] des fois j'arrivais pas à bien me concentrer »

(E1 à propos du choix des tables seules)

« [C'était] pour pas avoir de copains qui me parlent (.) [parce que] c'est parfois eux aussi qui [me parlent] »

(E4 à propos du choix des tables seules)

D'autres, en revanche, préfèrent être à deux pour pouvoir s'entraider :

« Eu::h oui des fois avec L* on faisait les exercices toutes les deux »

(E2 à propos de l'entraide)

« Ba::h au début [c'était] (.) des fois tu nous avais dit dans quelques exercices (.) si on a un problème on peut [demander] (.) dans les exercices individuels (.) bah du coup [je me] suis dit [c'était] bien sauf que après [ils] parlaient aussi donc du coup euh dans des exercices individuels [ils] parlaient alors (.) [je préfèrai] (.3) je peux toujours te dire qu'[il] y a un problème alo::rs »

(E4 à propos de l'entraide et du choix de place)

Quelques fois, l'aide ne venait ni des outils mis à disposition, ni des camarades, mais de nous-même :

« Oui des fois on te demandait »

(E2 à propos des demandes d'aide)

Ainsi, nous déduisons de ces dernières paroles que si parfois certains élèves préféreraient être seuls à une table, c'est pour pouvoir « mieux travailler ». De même, lorsque les élèves font le choix de se mettre à côté d'un camarade, cela implique qu'ils aient conscience :

- de leurs difficultés et ainsi pouvoir y remédier avec l'aide de leur voisin ;
- de leurs réussites et, de ce fait, lui apporter leur aide.

Ceci nous amène donc à la deuxième catégorie d'éléments clés de notre analyse longitudinale : ceux issus de la prise de conscience des élèves sur leurs savoirs.

Comme nous venons de l'évoquer, les élèves choisissent parfois de s'entraider. En plus de leurs camarades, ils disposent d'un large choix d'outils mis à leur disposition : parmi ceux cités par les élèves, les affichages didactiques ou leurs cahiers de leçons.

Ces différentes aides ont notamment été monopolisées lors des exercices d'évaluation :

« En fait au début j'avais pas compris (.) alors [c'était dur] (.) mais quand on m'a expliqué (.) et ba::h [je me] suis dit [que c'était] un [petit] peu facile quand même »

(E4 à propos d'un exercice perçu comme difficile mais qui en réalité ne l'était pas pour lui)

« Ba::h non on pouvait pas le faire à plusieurs (.) mais par exemple quand on comprenait pas et si tu étais déjà avec quelqu'un d'autre ba::h on pouvait demander à quelqu'un d'autre de nous expliquer (.2) mais sans nous donner la réponse »

(E4 à propos de l'entraide entre élèves)

À l'image de E4, E2 choisissait également ses exercices selon la difficulté :

« Ba::h eu:h j'me disais moi [je veux] prendre [celui] là (.) et après j'vais prendre l'autre (.) comme ((hésitations)) en gros [je prenais] celui qui est le [plus] dur pour après::s (.2) [je comprends] mieux celui qui est plus facile »

(E2 à propos des exercices de classeur de réussites)

Tandis que d'autres choisissaient les exercices dans lesquels ils étaient sûrs de réussir (E1, E3) :

« Ba::h (.) en fonction [ce qu'on] pouvait faire et aussi (.) [ce que] je pourrais avoir (.) pas trop de fautes »

(E3 à propos des exercices de classeur de réussites)

Au-delà des différents outils d'aides apportés, les élèves pouvaient également s'entraîner grâce aux ateliers proposés. E4 avait bien conscience que les ateliers sont une forme de travail :

« Ba::h [parce que] de base c'est ((hésitations)) on apprend quelque chose avec les ateliers (.) au final c'est (.) [enfin] c'est du travail mais en jeu (.) en atelier »

(E4 à propos des ateliers)

De la même façon que pour les exercices d'évaluation, les choix se sont portés sur des ateliers déjà connus, dans lesquels la réussite était assurée :

« ((silence)) eu::h (.) [je] l'avais [déjà] fait »

(E1 à propos du choix d'un atelier)

Et d'autres choisissaient leurs ateliers au hasard :

« ((hésitations)) bah en fait dès qu'il y avait une toute petite place [quelque] part et bah j'allais mais quand je voulais faire de la tablette j'allais voir la feuille »

(E3 à propos du choix des ateliers)

« Ba::h je sais pas [parce que] d'habitude [je] voulais prendre les ateliers que j'aimais le plus (.) mais parfois bah ((hésitations)) vu que (.) si la place était complet (.) [je] prenais un autre mais (.) pas forcément mon préféré et pas forcément celui que j'aime pas (.) mais [je] prenais au hasard »

(E4 à propos du choix des ateliers)

Ainsi donc, nous venons d'analyser les différents comportements favorables au développement de l'autonomie liés à nos dispositifs. Cependant, les entretiens ont mis en lumière des comportements d'un autre ordre, plus axé sur la motivation des élèves. Deux catégories de facteurs interviennent alors : des facteurs relatifs à la vie de l'élève et d'autres relatifs à la classe¹².

D'abord pour les choix de place, révélateur d'un facteur lié à la vie de l'élève puisque les interrogés affirment qu'ils cherchent à être, avant tout, à côté de leurs camarades :

« Ba:h des fois tous seu:l (.) avec des copains »

(E1 à propos du choix des places)

« Ba::h pas trop (.) en fait [je] voulais un peu m'asseoir à côté de L* (.) et des fois (.2) enfin bon eu::h j'étais pas obligée mais (.) comme je pouvais ba::h [maintenant] [je] m'asseois à côté [de] L* »

(E2 à propos du choix des places)

« (hésitations) je préférais quand même un [petit] peut être avec mes copines »

(E3 à propos du choix des places)

« Eu::h ba::h par (.) avant c'était avec euh (.) je choisissais avec (.) près de mes copains »

(E4 à propos du choix des places)

¹² Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles:De Boeck.

Parfois même, certains manifestaient le désir de faire partie d'un groupe, placés aux tables disposées en U ou sur l'îlot de 4 :

[à la question : Pourquoi choisissais-tu d'être à côté de tes copines ?]

« [parce que] [je] sais pas euh (.) à part eu:h les places où [elles] sont mes amies bah [je] sais pas où [me] mettre »

(E2 à propos du choix des places)

« J'aimais bien le U [parce que] au moins on est tous ensemble »

(E3 à propos des tables en U)

« Ba::h comme ça eu:h on est avec tout [le] monde et:: en fait j'aimais bien être euh (.) dans le groupe (.2) les groupes [c'était] bien »

(E4 à propos des tables en U)

Nous distinguons dans ces dernières paroles deux facteurs : le facteur relatif à la vie de l'élève, à l'image des précédentes (E2) et d'autres relatifs à des facteurs liés à la vie de la classe (E3, E4). Ces derniers impliquent que le climat de classe soit assez bon puisque les élèves veulent faire partie d'un groupe (et par extension affirmer leur position dans le groupe-classe).

Ces facteurs liés à la vie de l'élève viennent lorsqu'ils parlent de leurs choix d'ateliers ou d'exercices pour les classeurs de réussites : les élèves mettent ici en avant leurs préférences et leurs envies.

« Ba::h [je] regardais les exercices que j'aimais bien faire »

(E1 à propos des classeurs de réussites)

« (...) [je] m'amusais des fois dedans »

(E2 à propos des ateliers)

« Ba::h [je] choisissais eu::h ce que (.) le plus que j'aimais bien (.2) par exemple si [je] peux [plus] jouer aux tablettes mon préféré après [c'était] jeu de l'oie (.) après y avait plusieurs d'autres trucs (.) »

(E4 à propos des ateliers)

Enfin, concernant les classeurs de réussites, les quatre élèves ont reconstitué le fonctionnement du système d'évaluation. Tous les quatre mentionnent le tampon pour se remémorer des tableaux de suivi à double-entrée, affichés en classe.

E3 va jusqu'à l'indiquer comme finalité pour les exercices d'évaluation :

« (...) pas trop de fautes pour avoir quand même un peu des tampons »

(E3 à propos des classeurs de réussites)

Les éléments essentiels que nous avons relevés dans chaque entretien et recensés dans notre analyse longitudinale nous auront permis de dégager, dans notre analyse transversale, deux catégories de comportements : certains liés à la mise en place de nos dispositifs, d'autres liés à la motivation des élèves.

3.2.DISCUSSION

Pour rappel du contexte de notre recherche-action, nous sommes partie d'un constat dans notre classe de CE1/CE2 : celui d'avoir des élèves peu autonomes rendant ainsi très difficile les séances de remédiation avec les CE2 en grande difficulté. Ainsi, notre problématique s'est tournée vers le développement de cette autonomie à travers la mise en place de dispositifs pédagogiques. Nous avons ainsi formulé trois hypothèses autour de ces dispositifs : ils permettraient de développer l'autonomie spatiale à travers l'aménagement de l'espace de classe, l'autonomie dans l'organisation du travail à travers les ateliers et l'autonomie intellectuelle à travers les classeurs de réussites.

Grâce à l'étude que nous avons menée, nous avons pu dégager deux types de comportements qu'ont adoptés nos élèves face aux dispositifs : certains favorisant le développement de leur autonomie, d'autres renvoyant à la dynamique motivationnelle des élèves. Ces comportements observés nous permettrons ainsi de vérifier nos hypothèses.

Premièrement, nous avons vérifié l'hypothèse portant sur l'autonomie spatiale par les dispositifs relatifs à l'espace de la classe : l'aménagement spatial (les coins et les affichages) et le libre choix des places. Celle-ci semble être confirmée au vu des résultats obtenus.

En effet, nous avons pu voir que les élèves arrivaient à se repérer facilement dans l'espace de la classe. Hervé Caudron (2001) affirme justement que l'autonomie spatio-temporelle implique qu'un élève sache « se repérer dans l'espace et dans le temps ; s'orienter en prenant des repères ». La preuve en est lorsque nous observons les résultats de notre graphique relatif au repérage des bacs pour les cahiers, lequel traduit une évolution de l'utilisation du coin matériel. S'ajoutent à cela quelques éléments clés tirés de nos entretiens : malgré le contexte particulier du retour de classe, les élèves ont pu resituer les différents espaces de la classe, et notamment les coins et les affichages. Cela fait écho à Bernard Lahire (2001) et aux trois éléments essentiels sur lesquels repose l'autonomie : la transparence, l'objectivation et la publicisation. Pour rappel, l'auteur définit la publicisation en évoquant l'importance des affichages sur lesquels peuvent se référer les élèves. Parmi les affichages présents dans notre classe, les élèves ont surtout évoqué les affichages didactiques et les ceux relatifs à l'organisation de nos dispositifs. C'est notamment par ses affichages que les élèves font preuve d'objectivation (Lahire, 2001) : ils s'appuient sur un ensemble de savoirs, d'informations et de règles pour pouvoir progresser, pour construire leur autonomie spatiale. Pour cela, les outils et supports doivent être explicités à l'élève, pour que leur utilisation soit plus optimale, c'est ce que définit Lahire (2001) comme étant la transparence.

De même pour le libre choix des places, notre analyse transversale montre que les élèves observés ont pris en compte leur besoin à l'instant T, à savoir être seul pour pouvoir se concentrer davantage, ou bien se mettre à côté d'un camarade dans le but d'un travail collaboratif basé sur l'entraide mutuelle. Ces attitudes expriment ainsi la pensée socioconstructiviste de Vygotsky, selon laquelle les interactions que mène l'élève avec le milieu social participent également à la construction de l'autonomie. Hervé Caudron (2001) vient préciser cette pensée en avançant que cette construction de l'autonomie s'établit par un rapport aux choses mais également aux autres. L'auteur parle alors de valeur de l'autonomie (Caudron, 2001) pour qualifier ces attitudes dites volontaires. Nos élèves ont ainsi pu adopter ces attitudes dans la perspective d'une construction de l'autonomie spatiale, en interagissant avec l'espace de la classe (en changeant de place tous les jours) mais également avec leur camarade (en acceptant ou en refusant d'être à côté).

Deuxièmement, nous nous sommes penchée sur l'hypothèse concernant l'autonomie dans l'organisation du travail par l'étude du dispositif d'entraînement et de réinvestissement : les ateliers. Celle-ci semble un peu plus complexe à confirmer que la première.

Ces ateliers appellent à favoriser les initiatives et les responsabilités à travers les choix que les élèves peuvent faire : ils sont ainsi amenés à construire eux-mêmes leur projet d'apprentissage. Néanmoins, cette construction implique chez les élèves une prise de conscience de leurs savoirs personnels. Hervé Caudron (2001) établit le lien entre prise de conscience de la part de l'élève et autonomie. Ce lien implique pour les élèves qu'ils doivent bien connaître leurs ressources (Caudron, 2001). D'une part en prenant conscience que le savoir ne se suffit pas et qu'il engage un processus mêlant organisation, formulation et explicitation (*Ibid.*). D'autre part, en admettant la difficulté de cette prise de conscience, pour laquelle une explicitation et une analyse de l'enseignant sont nécessaires (*Ibid.*).

Or, les résultats de notre recherche montrent que les choix se sont majoritairement portés sur des critères affectifs comme nous le montre l'analyse transversale de nos entretiens finaux : pour certains élèves, ces choix se font au hasard, selon la préférence de chacun ; certains choisissent en fonction du choix des autres camarades. Pour d'autres, en revanche, c'est une certaine réussite assurée qui pousse les élèves à choisir. Nous pouvons donc supposer que ces derniers choix impliquent effectivement une prise de conscience des savoirs par les élèves, puisqu'ils auraient déjà fait l'expérience de ces ateliers. Cela nous renvoie à l'une des préconisations de Caudron (2001) sur les liens entre autonomie et prise de conscience : l'élève doit pouvoir bien contrôler l'activité en cours. Pour ce faire, il doit adopter une démarche réfléchie sur « ce qu'il faut faire et pourquoi », « les moyens de le faire » et « des procédures qu'il engage » (Caudron, 2001). L'analyse de notre grille d'observation vient affirmer cette supposition puisqu'elle montre que les élèves se dirigent essentiellement vers les ateliers pour lesquels la compétence est déjà évaluée, ou ceux pour lesquels ils réussissaient plus de deux fois.

Ainsi, de par la trop grande importance des choix effectués sur des critères affectifs et non sur les critères attendus relevant du développement de l'autonomie, nous ne pouvons confirmer cette hypothèse. En effet, nous cherchions à démontrer que les élèves pouvaient faire face à des obstacles (ici des difficultés) lors des ateliers, obstacles qu'ils pouvaient surmonter à l'aide des différents outils d'aide mis à disposition. Au lieu de ça, les élèves ont préféré contourner ces ateliers, et par extension la situation d'apprentissage, en se dirigeant vers ce qu'ils savent déjà faire. Cela renvoie ainsi aux comportements d'évitements définis par Weisser (2010). En effet, l'auteur rappelle que si la situation subit trop de contraintes, par le biais des dispositifs, cela

encouragerait ces comportements (Weisser, 2010). Ainsi, les dispositifs, en l'occurrence ici les ateliers, ne peuvent être seuls facteurs d'une situation d'apprentissage (*Ibid.*).

Troisièmement, nous avons vérifié l'hypothèse relative à l'autonomie intellectuelle par le dispositif d'évaluation : les classeurs de réussites. Avant tout, il convient de relever ici que cette hypothèse est corrélée à la seconde, puisque toutes les deux ont la même finalité : les élèves doivent pouvoir prendre conscience de leurs savoirs pour ensuite être capable de les réorganiser, de les corrélés, autrement dit, pour pouvoir participer à la construction de leur projet d'apprentissage.

Bien que la seconde hypothèse ait été rejetée, la troisième semble, quant à elle, confirmée. En effet, en nous appuyant sur nos analyses de données, nous constatons que les élèves ont bien compris le fonctionnement de ce système d'évaluation peu ordinaire. Ce dispositif appelle à ce qu'on appelle Marchive (repris par Weisser, 2010) une pédagogie par objectifs dans laquelle l'élève progresse sur le plan métacognitif en prenant conscience des critères d'évaluation. Cette pédagogie par objectifs fait écho aux différents liens entre autonomie et prise de conscience (Caudron, 2001). En effet, la métacognition permet de construire ce lien puisqu'elle repose sur trois aspects : expliciter, analyser et utiliser ce travail de réflexion commun afin de modifier son comportement (Caudron, 2001). Effectivement, les exercices d'évaluation comportent les objectifs visés et explicités, et demandent à ce que les élèves fassent une analyse de leurs connaissances, de façon à construire l'autonomie chez nos élèves. Pour ce faire, l'élève doit s'efforcer à mobiliser les savoirs qu'il a appris, autrement dit à effectuer un transfert des savoirs lors de ces exercices d'évaluation. Ici, les difficultés sont facilement surmontées puisque les exercices proposés sont des exercices similaires à ce qu'ont pu avoir les élèves : Caudron (2001) parle ainsi de transferts automatiques, pour lesquels les réponses déclenchées sont « conditionnées », et qui permettent de libérer l'intelligence (Caudron, 2001). De même, les élèves peuvent remédier aux difficultés qu'ils rencontrent avec l'aide des outils dont ils disposent mais également de leur pair. Prenons par exemple E4 qui admet avoir demandé de l'aide à un de ses camarades lors d'un exercice. L'élève a d'une part interagit avec un pair pour surmonter cet obstacle ; d'autre part, il a précisé dans son entretien qu'il n'avait pas demandé la solution à l'exercice. Cela manifeste alors que cet élève a d'abord cherché à reformuler la consigne incomprise en une autre, plus compréhensible pour lui. Il a alors engagé un processus métacognitif, à savoir l'explicitation (Caudron, 2001), en ayant eu recours à une interaction avec autrui.

De plus, les élèves construisent leur autonomie en adoptant une stratégie d'auto-évaluation dans ce dispositif. Comme l'ont rappelé E2 et E4 dans leurs entretiens respectifs, corriger les erreurs dans leurs exercices n'était pas de notre ressort. S'inscrivant dans une évaluation positive, ces exercices avaient pour but de responsabiliser les élèves dans leur processus d'apprentissage (Adad, 2019). À l'opposé d'une évaluation traditionnelle, l'enseignant ne vient pas ramasser les copies pour ensuite les corriger : ce sont les élèves qui corrigent avant de nous faire valider l'objectif visé. Ici, le rôle de l'enseignant n'est pas de relever les erreurs mais plutôt d'amener les élèves à franchir cet obstacle épistémologique (Caudron, 2001) en identifiant seul cette erreur. Nous avons fait ce choix afin que les élèves puissent considérer l'erreur comme étant un réel outil d'apprentissage pour eux. En effet, comme le rappelle Astolfi (1997), l'erreur, dans le courant constructiviste, est considérée comme étant une étape par laquelle les élèves doivent passer pour construire leur apprentissage. Ainsi, l'erreur sert d'indicateur aux élèves pour qu'ils prennent conscience de leur processus intellectuel : ils sont amenés à bouleverser leurs conceptions initiales pour des nouvelles (*Ibid.*). De ce fait, lorsque venait le moment de la vérification, nous demandions d'abord à l'élève de prendre le temps de se relire. Ainsi, une première autocorrection (Caudron, 2001) est effectuée par les élèves. Pour Caudron (2001), cette forme d'auto-évaluation doit faire partie du processus d'apprentissage de l'élève. En effet, au-delà de la simple vérification d'une réponse, l'élève viendra, en identifiant ses propres erreurs, à se questionner sur sa propre démarche de réflexion (Caudron, 2001). Suite à cette autocorrection, les élèves revenaient nous voir. Deux possibilités s'offraient alors à nous : soit nous validions l'exercice, impliquant ainsi que les erreurs aient été rectifiées par les élèves ; soit nous menions un entretien d'explicitation afin d'aider les élèves à analyser leurs résultats. S'engage alors un processus métacognitif, à l'image de ce que nous évoquions plus haut concernant l'aide apportée entre pairs : l'explicitation (Caudron, 2001). Ici, cet effort exige une interaction sociale, non pas entre pairs mais avec l'enseignant lui-même. C'est ainsi que se traduit l'une des relations qu'entretiennent les élèves, impactées par l'autonomie (Caudron, 2001). Autrement dit, l'enseignant doit modifier sa posture en fonction du besoin de l'élève pour devenir, ici, tuteur (*Ibid.*).

Nous pouvons donc, en ayant pris appui sur nos recherches scientifiques, confirmer la troisième hypothèse. Se pose tout de même la question de la finalité de ce dispositif : aux yeux de nos élèves, les objectifs devaient être validés pour avoir le maximum de tampons dans les tableaux à double-entrée, et non pour « s'alimenter » en savoirs.

Nous terminerons cette discussion sur un aspect que nous n'avons pas cherché à développer par les dispositifs, mais qui s'avère omniprésent dans nos données recueillies : la relation entre enseignant et élève, corrélée à un facteur d'ordre affectif.

En effet, en mettant nos recherches en regard de nos lectures scientifiques, nous sommes amenée à dire que rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages, c'est les rendre capables de prendre des risques et d'accepter l'erreur pour construire leurs savoirs. Cette construction amène les élèves à sortir de leur zone de confort pour entrer dans ce qu'appelle Vygotsky la zone proximale de développement (ZPD).

Pour ce faire, les élèves sont amenés à modifier leurs habitudes, leurs routines, afin de remettre en cause leurs conceptions initiales pour en assimiler de nouvelles. C'est ce qu'Hervé Caudron (2001) expose lorsqu'il parle de « Provoquer le conflit » : l'élève doit faire face à un déséquilibre l'obligeant ainsi à réfléchir. Cependant, il s'avère parfois difficile pour l'élève de faire face, seul, à ces obstacles : la construction de son savoir, et par extension de son autonomie, doit se faire avec l'aide d'autrui. Comme nous l'avons relevé dans nos données, les élèves que nous avons observés ont fait état d'un facteur d'ordre affectif lors de leurs différents choix qu'ils ont parfois justifié par leurs relations sociales.

Pour rappeler les propos de Weisser (2010), la situation d'apprentissage ne peut se faire qu'avec pour seuls éléments des dispositifs. De ce fait, d'autres facteurs y participent, certains étant directement apportés par les élèves. En corrélant cette réflexion à nos données, nous sommes amenée à dire que l'un des facteurs participant à la situation s'avère être affectif. En effet, les interactions, et notamment sociales et affectives, qu'entretiennent les élèves contribuent à la construction de l'autonomie (Caudron, 2001). Ces interactions sont menées entre pairs, avec leurs camarades, mais également avec l'enseignant.

Ainsi, cette relation enseignant/élève se veut primordiale pour que l'élève accepte de se remettre en cause : elle doit être basée sur la confiance et la bienveillance. Cela se traduit notamment par les dispositifs que nous avons mis en place dans notre classe et qui impliquent donc :

- La liberté laissée aux élèves de prendre leurs propres décisions ;
- La participation des élèves à leur évaluation ;
- La mise en confiance des élèves en leur proposant des éléments ludiques.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de trouver comment développer l'autonomie, en se demandant quels dispositifs permettaient de développer l'autonomie chez des élèves de cycle 2.

Dans un premier temps, il nous a fallu définir les concepts engagés sur lesquels reposait notre recherche, à savoir les dispositifs et l'autonomie, à travers nos recherches scientifiques et les recommandations institutionnelles. Puis, nous avons exposé notre méthodologie de recherche en présentant les méthodes choisies : l'observation participante et l'entretien semi-directif. Enfin, nous avons analysé et croisé nos résultats pour confirmer ou rejeter nos hypothèses.

Ainsi, la première hypothèse et la troisième, portant respectivement sur l'autonomie spatiale et l'autonomie intellectuelle, ont été confirmées par nos différentes données. En revanche, ce n'est pas le cas pour notre seconde hypothèse, relative à l'autonomie dans l'organisation du travail, pour laquelle nous avons observé des comportements de nos élèves autres que ceux attendus.

Bien que nos recherches aient confirmé ou rejeté nos hypothèses, il convient de rappeler qu'elles ont été menées dans une durée exceptionnellement courte, du fait de la crise sanitaire que nous vivons. En effet, elle devait s'inscrire tout au long de l'année afin de rendre compte d'une évolution significative des comportements de nos élèves. Toutefois, nous avons pu identifier quelques éléments clés de nos analyses au regard de nos recherches scientifiques.

L'autonomie dans le monde éducatif, et plus largement encore, fait l'objet de nombreuses recherches et de questionnements. Ce concept est l'un des principaux thèmes de réflexion pour le corps enseignant. En continuité avec les dispositifs apportés par les pédagogues de l'Éducation nouvelle, les enseignants, lancés dans cette quête d'autonomie des élèves, visent à développer de nouveaux dispositifs en réadaptant ceux déjà préexistants. C'est ce que nous avons cherché à faire dans le cadre de ce mémoire.

Grâce à cette recherche, nous avons pu nous questionner quant à notre propre pratique enseignante : vouloir amener nos élèves vers l'autonomie nous a conduit à approfondir notre réflexion sur ce concept, jusqu'ici connu de manière « superficielle ». C'est dans le cadre de nos lectures scientifiques que nous avons réellement appris à saisir cette notion d'autonomie, ce qu'elle engage chez l'enseignant comme chez les élèves, et ce qu'elle demande pour être

construite. De plus, nos recherches et les dispositifs que nous avons dû mettre en place pour vérifier nos hypothèses nous ont poussée vers un enseignement qui se veut dynamique, bienveillant et qui prend en compte le développement de l'enfant. Cette étude nous encourage ainsi à poursuivre dans l'optique d'un enseignement dit « flexible », dans lequel la place et le rôle de l'enseignant, comme de l'élève, sont repensés au regard de l'espace et du temps.

Néanmoins, la recherche que nous avons menée présente quelques points d'ombre. Une recherche telle que celle-ci demande à être préparée bien en amont. Nous pensons notamment aux classeurs de réussites, pour lesquels nous avons pensé et créé les fichiers et les cartes d'exercices. De même pour les ateliers, si certains ont été repris, d'autres ont été créés afin d'être parfaitement adaptés à notre classe. Ce sont deux dispositifs très chronophages, d'autant plus pour une première année d'enseignement, là où nous n'avons que peu de bagages.

Également, le système d'alternance des professeurs stagiaires ne nous a pas permis d'identifier une évolution continue des comportements de nos élèves. En effet, cette situation s'avère délicate lorsque notre binôme ne fait pas suite à ce que nous avons mis en place pour notre recherche.

Pour conclure ce mémoire, nos différentes analyses ont permis de mettre en lumière d'autres concepts en lien avec l'autonomie, notamment celle de la dynamique motivationnelle chez nos élèves. En effet, nous avons relevé dans notre analyse qualitative transversale des comportements liés à la motivation, révélant ainsi des facteurs relatifs à la vie de l'élève, et d'autres relatifs à la classe. Ces comportements d'ordre motivationnel font écho à Hervé Caudron qui établit un lien entre l'autonomie et la motivation. Ainsi, nous pourrions prolonger notre réflexion en nous questionnant sur les dispositifs qui motiveraient les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Adamczewski, G. (1988). La recherche-action. *Recherche & Formation*, 3(1), 109-114.
Retrieved from : www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1988_num_3_1_925, consulté le 19/12/2019
- Appay, B. (2012). De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie, *Vie sociale*, n° 1, 29-40. Retrieved from : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2012-1-page-29.htm>, consulté le 24/04/2020
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3. Retrieved from <http://journals.openedition.org/apliut/4276>, consulté le 19/12/2019
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Douai: Éditions Tempes.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, volume 135. Culture et éducation : Colloque en hommage) Jean-Claude Forquin, pp 151-161. Retrieved from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812, consulté le 17/02/2020
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13. Retrieved from <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>, consulté le 03/03/2020

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : SCHÉMA DU PROCESSUS DE LA RECHERCHE-ACTION (SUSMAN & EVERED, 1978)	28
FIGURE 2 : PHOTO DU COIN BIBLIOTHEQUE	29
FIGURE 3 : PHOTO DU COIN DE LA MAITRESSE.....	30
FIGURE 4 : PHOTO DU COIN MATERIEL	31
FIGURE 5 : PHOTO DU COIN DES ATELIERS	33
FIGURE 6 : PHOTO DE LA SYNTHESE DE LA SEMAINE	34
FIGURE 7 : PLAN DE LA CLASSE	35
FIGURE 8 : GRAPHIQUE MONTRANT L'ÉVOLUTION DU NOMBRE DE FOIS OU LES ELEVES NE TROUVENT PAS LES CAHIERS	49

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU LES ELEVES TROUVENT LE MATERIEL DONT ILS ONT BESOIN	50
TABLEAU 2 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU LES ELEVES TROUVENT FACILEMENT LES ATELIERS	50
TABLEAU 3 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU LES ELEVES RANGENT CORRECTEMENT LES ATELIERS	51
TABLEAU 4 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU LES ELEVES SE PLACENT CORRECTEMENT SELON LEUR ATELIER	52
TABLEAU 5 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'ATELIER CHOISI CONCERNE UN OBJECTIF DÉJÀ ATTEINT	52
TABLEAU 6 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'ATELIER CHOISI CONCERNE UN OBJECTIF QUI N'EST PAS ENCORE ATTEINT	52
TABLEAU 7 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'ATELIER EST CHOISI PLUS DE 2 FOIS POUR S'EXERCER	53
TABLEAU 8 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'ATELIER A DÉJÀ ÉTÉ CHOISI ET REUSSI PLUS DE 2 FOIS	53
TABLEAU 9 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'EXERCICE CHOISI CONCERNE UN OBJECTIF QUI N'EST PAS ENCORE ÉVALUÉ	54
TABLEAU 10 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'EXERCICE CHOISI CONCERNE UN OBJECTIF DÉJÀ ÉVALUÉ	54
TABLEAU 11 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'ÉLÈVE SE DIRIGE VERS LE MÊME DOMAINE	54
TABLEAU 12 : SYNTHÈSE DU NOMBRE DE FOIS OU L'ÉLÈVE SE DIRIGE VERS UN DOMAINE DIFFÉRENT	54
TABLEAU 13 : SYNTHÈSE DU NOMBRE D'EXERCICES REUSSI PAR SEMAINE	55
TABLEAU 14 : ANALYSE LONGITUDINALE DES ENTRETIENS FINAUX.....	58

SOMMAIRE DES ANNEXES

<i>Annexe I : Calendrier de la recherche-action</i>	<i>I</i>
<i>Annexe II : Exemple de fiche descriptive d'un atelier</i>	<i>II</i>
<i>Annexe III : Les inscriptions aux ateliers mathématiques</i>	<i>III</i>
<i>Annexe IV : Exemples d'affichages didactiques</i>	<i>IV</i>
<i>Annexe V : Ficher vierge du classeur de réussites</i>	<i>VI</i>
<i>Annexe VI : Exemple de cartes d'exercice.....</i>	<i>XIX</i>
<i>Annexe VII : Exemple détaillé d'une carte d'exercice.....</i>	<i>XX</i>
<i>Annexe VIII : Rangement des cartes d'exercice</i>	<i>XXI</i>
<i>Annexe IX : Affichage indiquant quelles matières peuvent être évaluées cette journée..</i>	<i>XXIII</i>
<i>Annexe X : Exemple d'un tableau à double-entrée de suivi</i>	<i>XXIV</i>
<i>Annexe XI : Grilles d'observations remplies en période 3</i>	<i>XXV</i>
<i>Annexe XII : Transcriptions des entretiens finaux.....</i>	<i>XXVII</i>

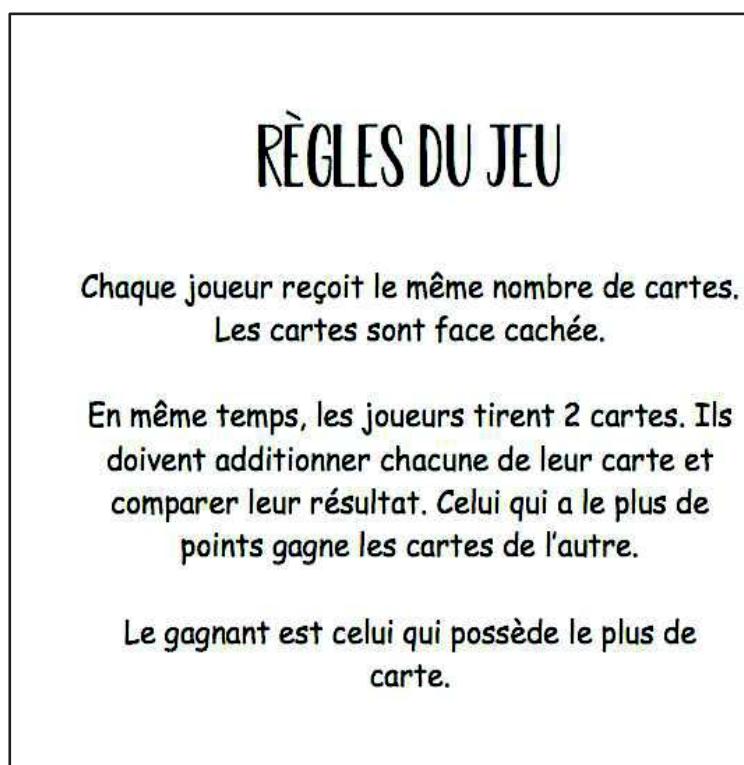
Annexe I : Calendrier de la recherche-action

CALENDRIER RECHERCHE-ACTION		
PÉRIODES	ACTIONS	RECHERCHE
Période 1 Du 16/09/19 au 27/09/09	- Identification d'un problème en classe	
Période 2 Du 04/11/19 au 22/11/19	- Identification des élèves à observer - Mise en place des ateliers avec attribution par l'enseignant - Mise en place des classeurs de réussites	
Période 3 Du 06/01/20 au 24/01/20	- Libre choix des ateliers et des places	DÉBUT DES OBSERVATIONS
Période 4 Du 23/03/20 au 10/04/20	- Libre choix des assises - Mise en place du coin d'aide	
Période 5 Du 25/05/20 au 29/05/20		ENTRETIENS FINAUX

Annexe II : Exemple de fiche descriptive d'un atelier



Fiche descriptive d'un atelier (recto)



Fiche descriptive d'un atelier (verso)

Annexe III : Les inscriptions aux ateliers mathématiques

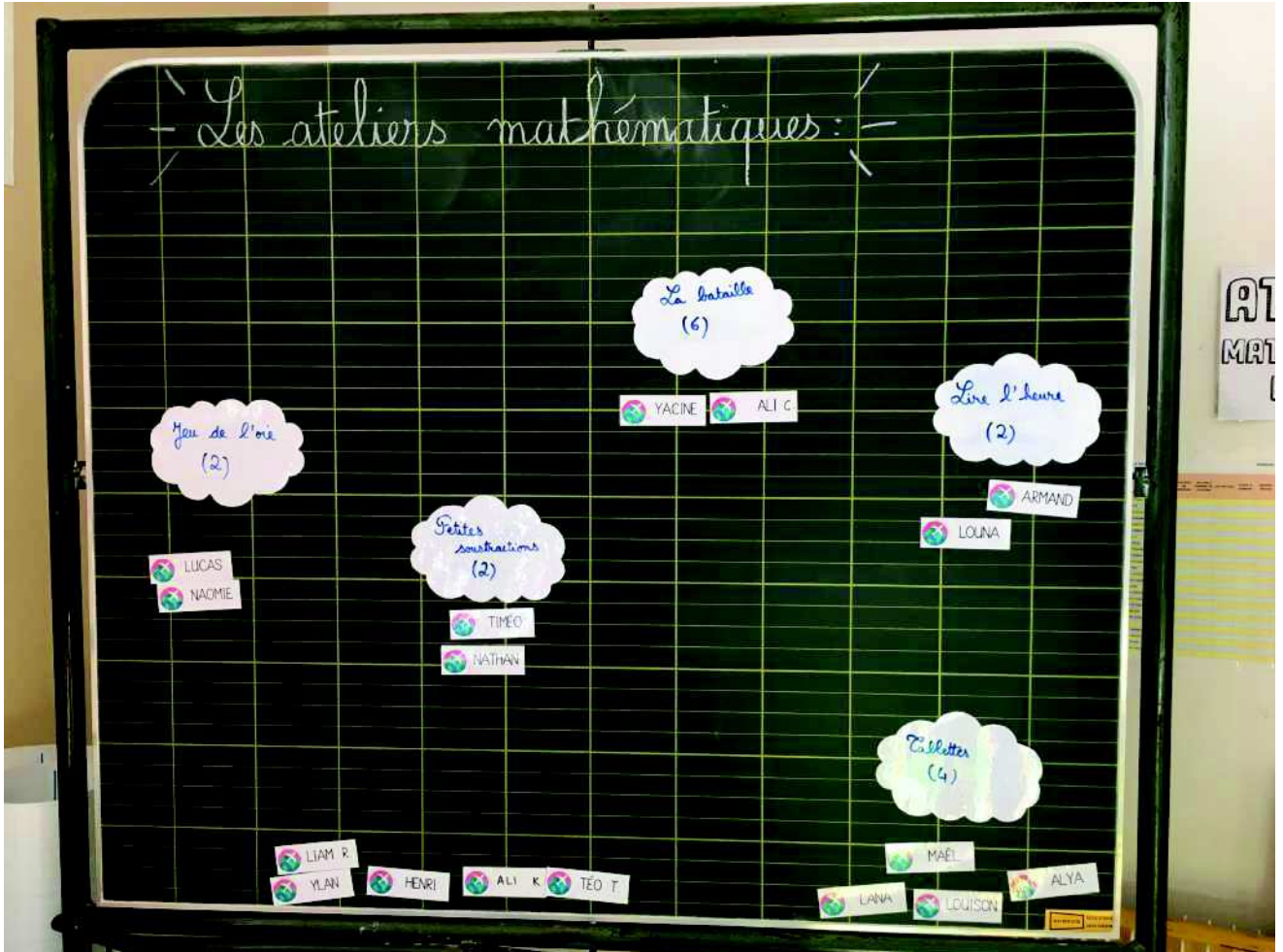


Tableau des inscriptions pour les ateliers

Annexe IV : Exemples d'affichages didactiques

100-chart

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Ecrire les nombres en lettres

- 0 → zéro
- 1 → un
- 2 → deux
- 3 → trois
- 4 → quatre
- 5 → cinq
- 6 → six
- 7 → sept
- 8 → huit
- 9 → neuf
- 10 → dix
- 11 → onze
- 12 → douze
- 13 → treize
- 14 → quatorze
- 15 → quinze
- 16 → seize
- 20 → vingt
- 30 → trente
- 40 → quarante
- 50 → cinquante
- 60 → soixante
- 100 → cent
- 1000 → mille

Règle d'échange

10 unités = 1 dizaine

10 dizaines = 1 centaine

Pair ou impair ?

Les nombres pairs se terminent par : 0, 2, 4, 6, 8

Les nombres impairs se terminent par : 1, 3, 5, 7, 9

ordre croissant

du plus petit au plus grand

ordre décroissant

du plus grand au plus petit

1 € = 100 c

Centimes d'euros

- 1 c
- 2 c
- 5 c
- 10 c
- 20 c
- 50 c

Euros

- 1 €
- 2 €
- 5 €
- 10 €
- 20 €

50 €
100 €
200 €
500 €

ORDRE DECROISSANT

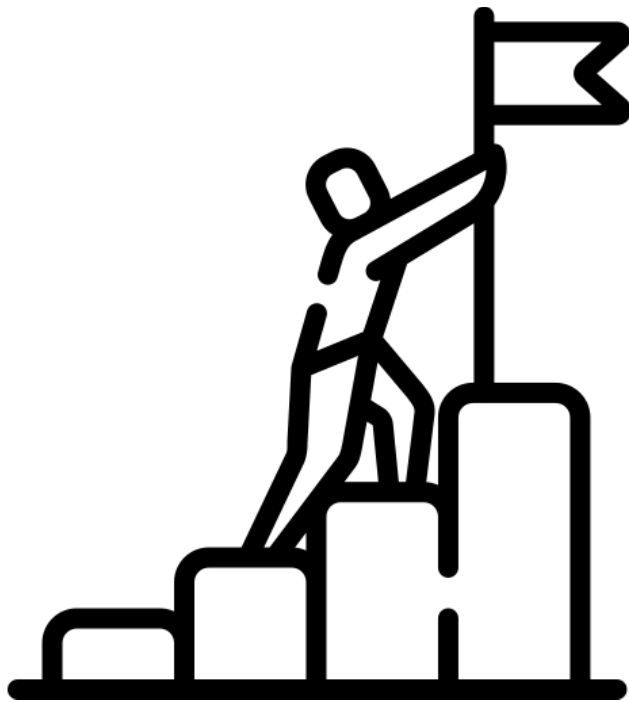
ORDRE CROISSANT

Affichages didactiques en mathématiques



Affichages didactiques en français (phonologie)

MON CLASSEUR DE REUSSITES



Ce classeur appartient à : _____

2019 - 2020

Le classeur de réussites, qu'est-ce que c'est ?

Chers parents,

Ce classeur de réussites comprend les principales compétences attendues en étude de la langue, en lecture, et en mathématiques correspondant au niveau de votre enfant, travaillées ou retravaillées avec Madame TRAN. Ce classeur sera amené à évoluer : les compétences se rajouteront au fil de l'année.

Pendant la semaine, votre enfant découvrira et travaillera différentes notions. Afin de les consolider, votre enfant pourra s'entraîner avec l'aide de la maîtresse, d'un camarade ou seul, afin de consolider ses apprentissages.

Lorsqu'il sera prêt, votre enfant pourra choisir de faire des exercices d'évaluation seul : cela permettra à la maîtresse de valider ou non la compétence travaillée. Si la compétence est validée, votre enfant coloriera, dans son classeur, la médaille correspondante. Si non, ce n'est pas grave ! Votre enfant pourra s'entraîner de nouveau et recommencer son évaluation plus tard. Ainsi, chaque enfant ira à son rythme.

Ce classeur a donc pour but de structurer et de laisser une trace des acquis de votre enfant, tout en le motivant en lui faisant prendre conscience de ses progrès. Il lui (et il vous) sera ainsi possible de mieux visualiser les attentes de l'école élémentaire et plus particulièrement du cycle 2. Il vous sera alors transmis deux fois dans l'année :

○ en décembre ○ en avril

Ce classeur est également un outil de liaison entre l'école et la famille d'une part en vous informant sur l'évolution de votre enfant tout au long de l'année, mais également à rendre compte des progrès réalisés à la maison par votre enfant, que vous pouvez décrire dans les cases prévues.

Je reste à votre disposition pour répondre à toutes vos questions,

Madame TRAN

PÉRIODE 1 : de septembre à décembre

	PARENTS
	LA MAÎTRESSE

Les réussites de votre enfant à la maison (recette, lecture d'un livre, aide apportée, etc.) :



PÉRIODE 2 : de janvier à avril

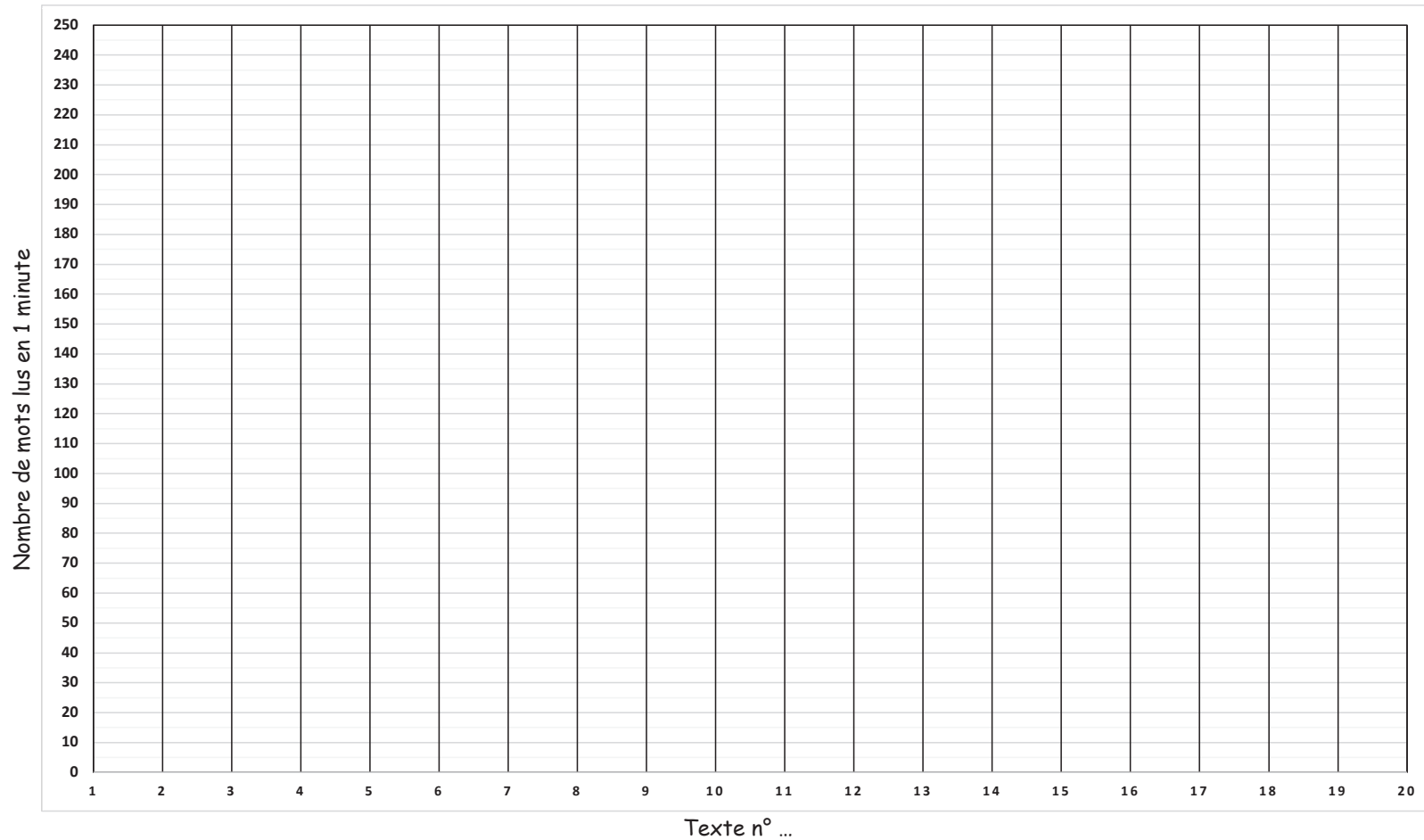
	PARENTS
	LA MAÎTRESSE

Les réussites de votre enfant à la maison (recette, lecture d'un livre, aide apportée, etc.) :



LECTURE / FLUENCE

Chaque fois que tu lis un texte, reporte le nombre de mots que tu as réussi à lire en 1 minute. Comme ça, tu pourras voir tes progrès apparaître :



GRAMMAIRE

G1 : La phrase



Je sais reconnaître et former des phrases correctes.

Date : _____

G2 : Les signes de ponctuation



Je sais reconnaître les signes de ponctuation (le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation) et m'en servir pour ponctuer une phrase.

Date : _____

G3 : Les groupes dans la phrase



Je sais identifier et remettre en ordre les groupes fonctionnels dans une phrase.

Date : _____

G4 : Le verbe



Je sais reconnaître et distinguer un verbe conjugué et un verbe à l'infinitif.

Date : _____

G8 : Les pronoms personnels



Je sais reconnaître et utiliser les pronoms personnels sujets.

Date : _____

G9 : Les accords sujet / verbe



Je sais associer un sujet à la forme verbale correspondante.

Date : _____

G10 : Les accords dans le groupe du nom



Je sais trouver les accords dans le groupe du nom.

Date : _____

CONJUGAISON

C1 : Les temps (passé, présent, futur)



Je maîtrise les notions de passé, présent et futur.

Date : _____

C2 : Les verbes du 1^{er} groupe au présent



Je sais conjuguer les verbes du 1^{er} groupe au présent.

Date : _____

C6 : Les verbes au futur (être, avoir, verbes du 1^{er} groupe)



Je sais conjuguer les verbes être, avoir et les verbes du 1^{er} groupe au futur.

Date : _____

C7 : Les verbes à l'imparfait (être, avoir, verbes du 1^{er} groupe)



Je sais conjuguer les verbes être, avoir et les verbes du 1^{er} groupe à l'imparfait.

Date : _____

VOCABULAIRE

V1 : L'alphabet



Je sais réciter l'alphabet et distinguer les voyelles des consonnes.

Date : _____

V2 : L'ordre alphabétique



Je sais classer des mots par ordre alphabétique.

Date : _____

V3 : Le dictionnaire et son utilisation



Je sais retrouver un mot dans le dictionnaire.

Date : _____

NUMERATION

Num1 : Les nombres jusqu'à 59



Je sais lire, écrire et décomposer les nombres jusqu'à 59

Date : _____

Num2 : Les nombres jusqu'à 59



Je sais comparer, ranger et encadre les nombres jusqu'à 59.

Date : _____

Num5 : Les nombres jusqu'à 99



Je sais lire, écrire et décomposer les nombres jusqu'à 99

Date : _____

Num6 : Les nombres jusqu'à 99



Je sais comparer, ranger et encadre les nombres jusqu'à 99.

Date : _____

Num8 : Les nombres jusqu'à 199



Je sais lire, écrire et décomposer les nombres jusqu'à 199.

Date : _____

Num11 : Les nombres jusqu'à 599



Je sais comparer, ranger et encadre les nombres jusqu'à 99.

Date : _____

Num13 : Les nombres jusqu'à 999



Je sais comparer, ranger et encadre les nombres jusqu'à 999.

Date : _____

CALCULS

Cal1 : La somme en ligne



Je sais effectuer une addition en ligne.

Date : _____

Cal2 : L'addition posée sans retenue



Je sais poser et résoudre une addition sans retenue.

Date : _____

Cal4 : La soustraction en ligne



Je sais effectuer une soustraction en ligne.

Date : _____

Cal2 : La soustraction posée sans retenue



Je sais poser et résoudre une soustraction sans retenue.

Date : _____

Cal9 : La calculatrice



Je sais vérifier mes calculs grâce à la calculatrice.

Date : _____

GEOMETRIE ET ESPACE

Géom2 : Se repérer sur un quadrillage



Je sais me repérer sur un quadrillage.

Date : _____

Géom5 : Les angles droits



Je sais identifier et tracer un angle droit.

Date : _____

Géom6 : La symétrie



Je sais compléter une figure pour qu'elle soit symétrique.

Date : _____

Géom9 : Le cercle



Je sais reconnaître et tracer un cercle.

Date : _____

Géom10 : Les solides



Je sais reconnaître et décrire des solides.

Date : _____

GRANDEURS ET MESURES

Mes2 : Lire l'heure

Je sais lire et donner l'heure entière et la demi-heure à partir d'une horloge ou d'une montre à aiguilles.



Date : _____

Mes4 : Les masses

Je sais utiliser une balance en gramme et en kilogramme.



Date : _____

Annexe VI : Exemple de cartes d'exercice

V1 A	Je sais réciter l'alphabet et distinguer les voyelles des consonnes.	V1 B	Je sais réciter l'alphabet et distinguer les voyelles des consonnes.
Consigne : Recopie sur ta feuille ces listes et complète avec la lettre qui vient avant et celle qui vient après. Tu entoureras ensuite toutes les voyelles en bleu.		Consigne : Recopie sur ta feuille ces listes et complète avec la lettre qui vient avant et celle qui vient après. Tu entoureras ensuite toutes les voyelles en bleu.	
<input type="text"/> F <input type="text"/>	<input type="text"/> Y <input type="text"/>	<input type="text"/> H <input type="text"/>	<input type="text"/> C <input type="text"/>
<input type="text"/> M <input type="text"/>	<input type="text"/> F <input type="text"/>	<input type="text"/> L <input type="text"/>	<input type="text"/> N <input type="text"/>
<input type="text"/> T <input type="text"/>	<input type="text"/> J <input type="text"/>	<input type="text"/> Q <input type="text"/>	<input type="text"/> E <input type="text"/>
<input type="text"/> B <input type="text"/>	<input type="text"/> U <input type="text"/>	<input type="text"/> J <input type="text"/>	<input type="text"/> T <input type="text"/>
<input type="text"/> W <input type="text"/>	<input type="text"/> V <input type="text"/>		
V1 C	Je sais réciter l'alphabet et distinguer les voyelles des consonnes.	V1 D	Je sais réciter l'alphabet et distinguer les voyelles des consonnes.
Consigne : Recopie sur ta feuille ces listes et complète avec la lettre qui vient avant et celle qui vient après. Tu entoureras ensuite toutes les voyelles en bleu.		Consigne : Recopie sur ta feuille ces listes et complète avec la lettre qui vient avant et celle qui vient après. Tu entoureras ensuite toutes les voyelles en bleu.	
<input type="text"/> J <input type="text"/>	<input type="text"/> D <input type="text"/>	<input type="text"/> G <input type="text"/>	<input type="text"/> M <input type="text"/>
<input type="text"/> H <input type="text"/>	<input type="text"/> Y <input type="text"/>	<input type="text"/> S <input type="text"/>	<input type="text"/> P <input type="text"/>
<input type="text"/> I <input type="text"/>	<input type="text"/> R <input type="text"/>	<input type="text"/> S <input type="text"/>	<input type="text"/> Q <input type="text"/>
<input type="text"/> X <input type="text"/>	<input type="text"/> N <input type="text"/>	<input type="text"/> K <input type="text"/>	<input type="text"/> O <input type="text"/>
<input type="text"/> B <input type="text"/>	<input type="text"/> K <input type="text"/>		

Annexe VII : Exemple détaillé d'une carte d'exercice

Code de la leçon

Code de l'exercice

Objectif visé pour l'élève

Cal1
A

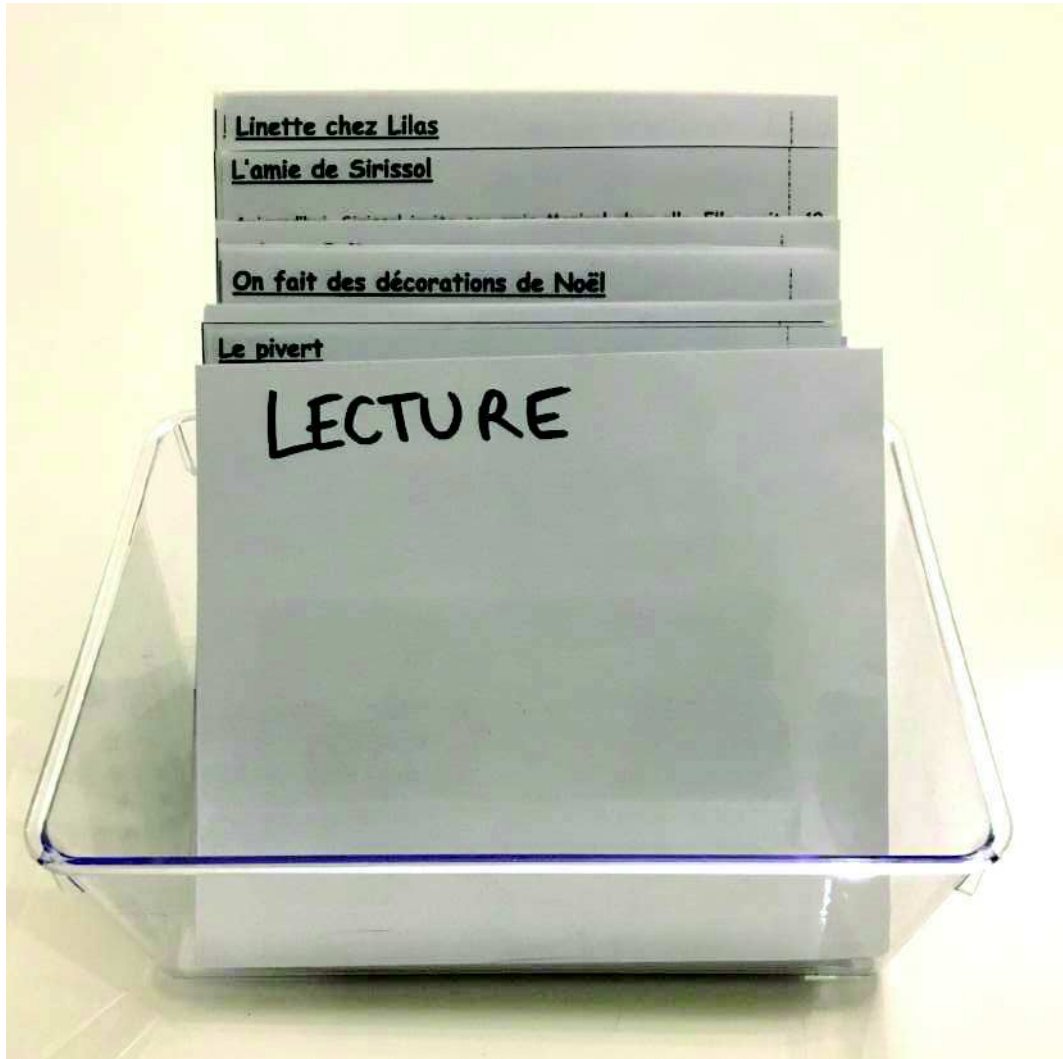
Je sais effectuer une addition en ligne.

Consigne : Effectue sur ta feuille ces additions en ligne.

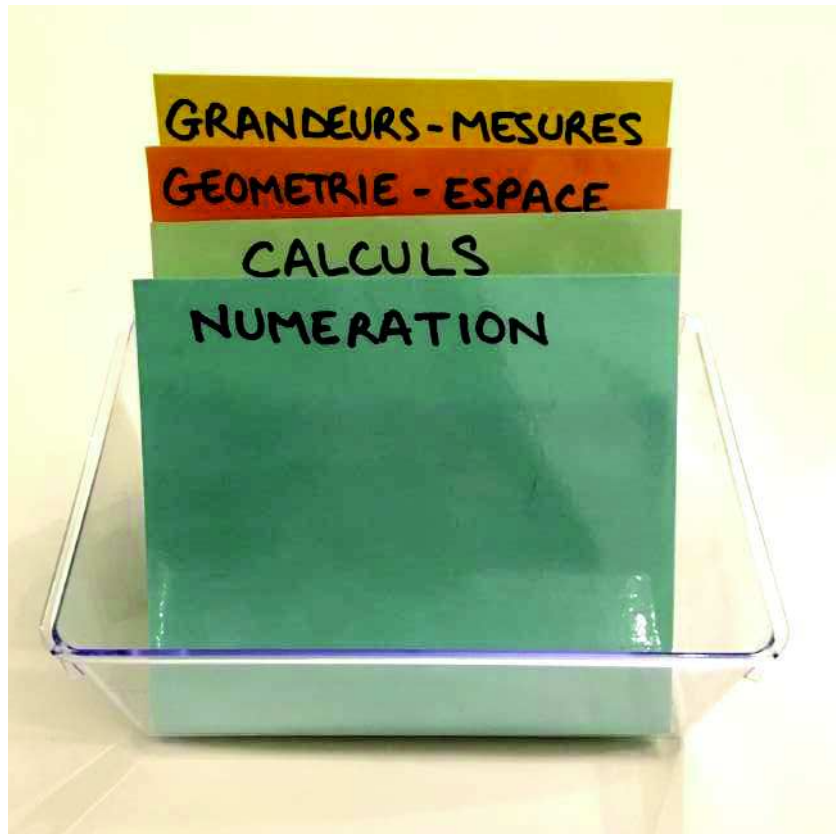
- 1) $24 + 36 = \dots$
- 2) $27 + 43 = \dots$
- 3) $17 + 49 = \dots$
- 4) $27 + 3 = \dots$
- 5) $39 + 52 = \dots$

Exercice d'évaluation

Annexe VIII : Rangement des cartes d'exercice



Boite de rangement des cartes de lecture (fluence)

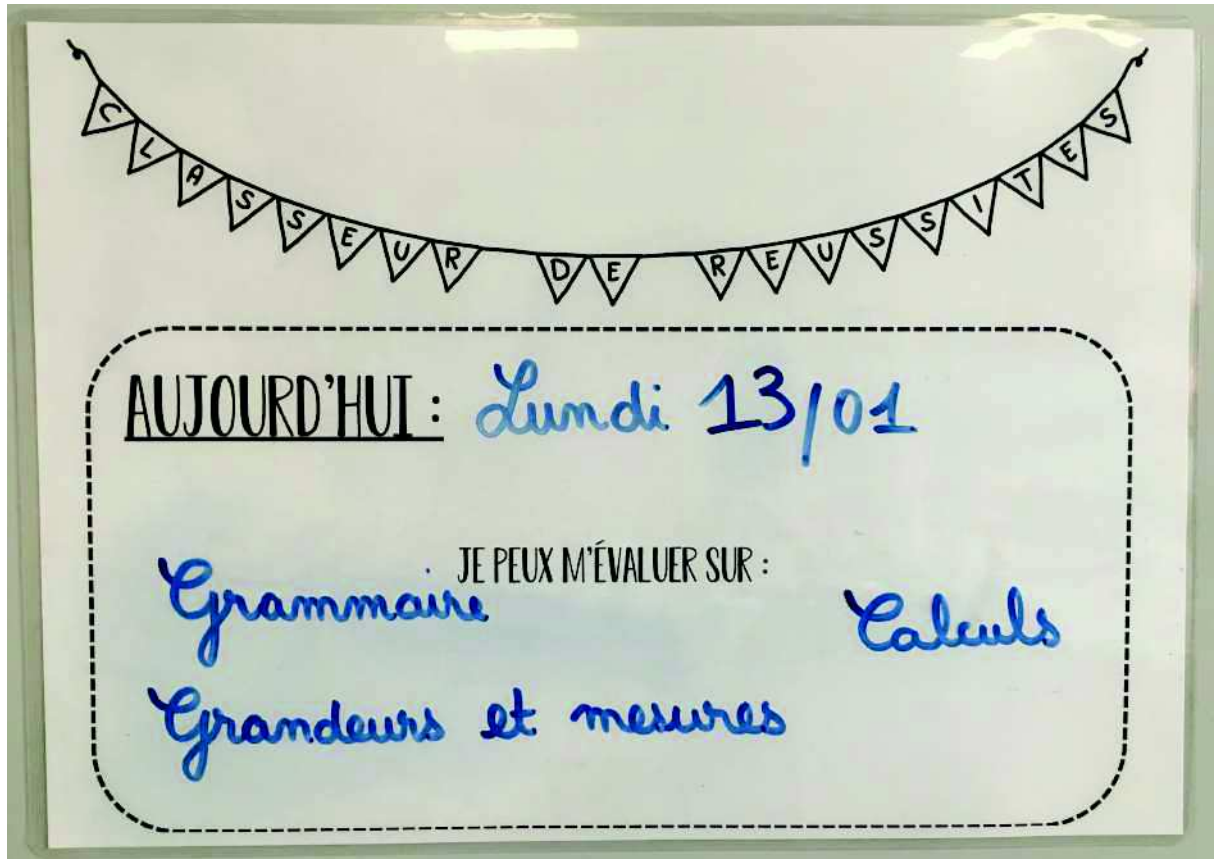


Boite de rangement des cartes de mathématiques



Boite de rangement des cartes de français

Annexe IX : Affichage indiquant quelles matières peuvent être évaluées cette journée



Affichage pour les classeurs de réussites

Annexe X : Exemple d'un tableau à double-entrée de suivi

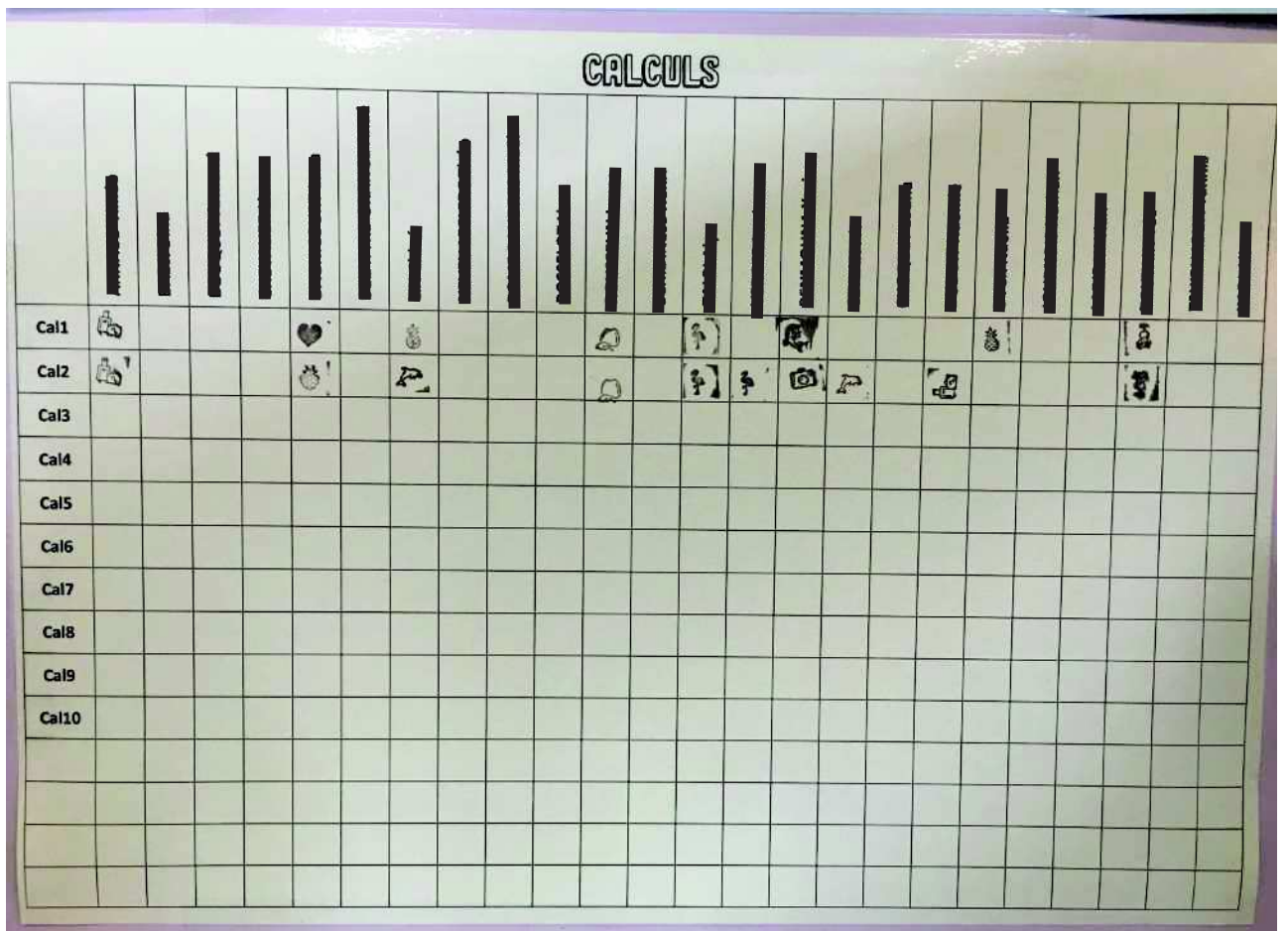


Tableau de suivi en calculs

Annexe XI : Grilles d'observations remplies en période 3

Période (3)

- 6 janv.
- 13 janv.
- 20 janv.

GRILLE D'OBSERVATION N°1 : L'AMÉNAGEMENT SPATIAL DE LA CLASSE

Coin matériel : L'élève...
=> 12 obs / semaine

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	...NE trouve PAS facilement les cahiers demandés lorsqu'il s'agit d'aller les chercher.	|||| | |||| |	|||| ||| || nul	|||| | nul	|||| |||| | |||| | |||
	...va directement ou demande à aller chercher un matériel dont il a besoin.	|| ||| ||	| || |	nul nul nul	|| | nul

Coin « AIDE » : L'élève...
(P4)

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	...se dirige vers ce coin lors d'un atelier.				
	...se dirige vers ce coin lors d'un exercice.				
	...dirige un camarade en difficulté vers ce coin afin d'obtenir de l'aide.				

Coin ateliers : L'élève...
=> 8 obs / semaine

		ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
Semaine ...	...trouve facilement les ateliers qu'il veut effectuer en se référant aux étiquettes de présentation.	||| |||| || |||| |||	|||| || |||| ||| |||| |||	|||| || |||| ||| |||| ||	||| |||| | |||| |||
	...sait où se placer en classe en fonction de son atelier (atelier individuel ou en groupe).	nul ||| |||| ||	nul |||| |||| |||	nul |||| |||| ||	nul||||||| |
	...sait où doit être rangé l'atelier après utilisation.	|||| ||| |||| ||| |||| |||	|||| ||| |||| ||| |||| |||	|||| ||| |||| ||| |||| |||	|||| ||| |||| ||| |||| |||

GRILLE D'OBSERVATION N°2 : LES ATELIERS

L'élève...	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
⇒ 6 obs | 2 final. AL				
... se dirige vers un atelier pour lequel l'objectif est déjà évalué comme acquis.	||||| ||||| |||||	||||| ||||| |||||	||||| ||||| |||||	||||| ||||| |||||
... se dirige vers un atelier pour lequel l'objectif n'est pas encore évalué	| nul ||	| nul ||	nul ||	nul||
... se dirige vers le même atelier plus de 2 fois parce qu'il a besoin de s'exercer.	|| || |||	nul | ||	nul | |||	| nul||
... se dirige vers le même atelier plus de 2 fois en le réussissant à chaque fois.	||||| ||||| |||||	||||| ||||| |||||	||||| ||||| |||||	||||| ||||| |||||

Semaine ...

GRILLE D'OBSERVATION N°3 : LES CLASSEURS DE RÉUSSITES

L'élève...	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3	ÉLÈVE 4
⇒ 2 à 4 obs | 1 semaine				
... se dirige vers un exercice pour lequel l'objectif n'est pas encore évalué	|| ||| |||	||| ||| |||	||| ||| |||	||| ||| |||
... se dirige vers un exercice pour lequel l'objectif n'est déjà évalué	| nul nul	nul nul nul	nul nul nul	| nul nul
... dirige toujours vers le même domaine pour s'évaluer.	|| | |	||| || ||	||| || nul	| || |
... se dirige vers un domaine différent chaque jour.	nul | nul	nul | |	nul || |||	| nul||

Semaine ...

Nombre d'exercices réussis :

	E1	E2	E3	E4
S1	2/2	1/1	1/1	0/1
S2	1/1	1/2	2/2	1/1
S3	1/1	2/2	1/1	1/1

Annexe XII : Transcriptions des entretiens finaux

Convention de retranscription :

(.)	micro-pauses
(.2)	pauses en secondes
((rire))	phénomènes non transcrits
:	allongement vocalique
/pu/	transcription fidèle à l'oral
M*	Prénom censuré

En bleu gras : l'enquêteur

Avant chaque entretien, l'enquêteur annonce une courte introduction pour présenter cet entretien :

INTRODUCTION :

D'abord, je te remercie d'avoir accepté que je te pose des questions. Comme tu le sais, quand je ne suis pas avec vous en classe, je suis à l'école des maîtresses et des maîtres. Et dans cette école, nous avons aussi des devoirs. J'ai besoin de te poser quelques questions pour un devoir. Je dois t'enregistrer pour qu'ensuite, je puisse réécouter tes réponses et les réécrire dans mon devoir. Il n'y a que moi qui écouterai l'enregistrement.

Les questions que je vais te poser sont des questions sur le fonctionnement de la classe. Il n'y a pas de questions pièges. Tu peux répondre ce que tu veux, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si tu ne sais pas quoi répondre, ce n'est pas grave, tu peux juste me dire que tu ne sais pas, et on passera à la question suivante. Quand tu répondras à mes questions, il faudra éviter de dire des prénoms, le tien ou celui d'un copain ou une copine. Est-ce que tu as compris ? Est-ce qu'on peut commencer ?

ENTRETIEN FINAL N°1 : ÉLÈVE 1

Pour commencer, est-ce que tu te souviens, quand vous étiez en classe avec moi, chaque matin, vous aviez le droit de choisir vos places ?

Oui

Peux-tu me dire comment tu choisissais tes places ? Est-ce que tu t'en souviens ?
(hésitations)

Si tu te souviens un peu, il y avait des tables où tu pouvais être avec un copain, des tables où tu pouvais être tout seul ?

Ba:h des fois tous seu::l (.) avec des copains

D'accord, alors on va préciser tout ça. Tu me dis que des fois tu voulais être tout seul, pourquoi tu voulais être tout seul ?

Pour travailler mieux /pasque/ des fois j'arrivais pas à bien me concentrer

Donc des fois, tu avais besoin de te concentrer un peu plus, pourquoi tu avais besoin de te concentrer un peu plus ?

Ba::h avec le maître quand on a fait les soustractions j'arrivais pas trop trop

D'accord, parfois tu te mettais seul quand on faisait un exercice où tu ne comprenais pas encore tout.

Oui

D'accord. Donc tu te mettais tout seul, et parfois tu me dis que tu te mettais à côté d'un copain. Est-ce que tu peux me dire pourquoi ?

Eu::h pour bavarder avec lui ((rires))

Des fois tu te mettais à côté d'un copain, mais est-ce que ça t'arrivait de vouloir te mettre à côté de plusieurs copains ? Dans le U par exemple ?

Non j'aimais pas le U ((non de la tête))

Peux-tu me détailler pourquoi tu n'aimais pas t'asseoir dans le U ?

Ba::h déjà des fois j'voulais être tout seul (.2) des fois j'voulais être à côté d'un copain

Donc tu préférerais t'asseoir à côté d'un seul copain à la fois ?

Oui

On va reparler un peu du U, est-ce que tu te souviens si un moment dans la journée vous étiez tous regroupés dans le U ?

Oui c'était pour les rituels

C'est ça, on faisait les rituels du matin en regroupement. Est-ce que tu te souviens de ce qu'on faisait ?

Eu:::h ba:::h la date ?

Oui le responsable de la date annonçait la date tu as raison. Quoi d'autres ?

Eu:::h avec l'avion (.) on le déplaçait

Oui, il y avait un petit avion aimanté sur le tableau. C'était pour quoi tu t'en souviens ?
Oui on lisait ce qu'on allait faire le matin (.) par exemple eu::h grammaire (.) après (.)
l'anglais (.2) eu::h je sais plus après

C'est tout à fait ça, un élève était désigné pour lire l'itinéraire du jour, et on déplaçait au fur et à mesure de la matinée le petit avion, pour nous indiquer où on en était. Est-ce qu'il y avait d'autres choses sur le tableau ?
((hésitations)) j'sais /pu/

Est-ce que tu te souviens avant d'aller se ranger pour sortir, on regardait parfois au tableau. On le regardait aussi chaque vendredi. Je vous posais des questions sous forme de devinettes.
A:::h oui y avait les leçons qu'on faisait

Exact. Chaque semaine, je rajoutais au fur et à mesure les leçons qu'on voyait. Est-ce que ça t'arrivait de regarder sur ce tableau ? Pendant un exercice par exemple ?
((non de la tête))

Est-ce que tu regardais autre part si tu avais un doute, si tu ne savais plus trop ?
Eu:::h bah des fois mon cahier avec les cartes

D'accord donc tu te servais de tes cartes mentales dans ton cahier. Est-ce que tu te servais de celles affichées en classe ?
Oui des fois (.) en mathématiques /paske/ des fois j'me souviens /pu/ trop comment on écrit les nombres

Donc tu regardais parfois les affichages en classe. Est-ce que tu arrivais à trouver facilement les affichages que tu cherchais ?
Eu:::h oui c'était sur le grand mur à côté des vitres

Oui, les affichages de mathématiques étaient sur ce grand mur. Est-ce que tu te souviens de ce qu'il y avait d'afficher ? Autre que les affichages de mathématiques ?
Ba:::h y avait les responsables

Oui, on avait affiché les responsabilités de la classe aussi sur ce mur. Et dans ce coin-là est-ce qu'il y avait autre chose ?
((haussement des épaules)) j'sais /pu/

Tu te souviens dans la classe il y avait plusieurs coins, un coin ateliers, un coin bibliothèque...
Oui

Tu te souviens ce qu'il y avait près des affichages de mathématiques ? et près du tableau aussi ?
Eu:::h oui les tables avec les cahiers

C'est ça, il y avait une table sur laquelle il y avait des grands bacs. Et vous rangiez vos cahiers dans ces bacs.
Oui et les stylos et les colles au-dessus et les crayons aussi

Tout à fait, il y avait une étagère au-dessus de ces tables, avec tout le matériel au cas où. C'était le coin matériel. Est-ce que tu y allais quand tu en avais besoin ?

((hésitations)) non

D'accord. Parmi les autres coins il y avait aussi le coin des ateliers. Tu te souviens ?

Oui

Est-ce que tu te souviens un peu des ateliers qu'il y avait ?

((hésitations)) eu:::h non (.) pas du tout

Dans quelles matières on travaillait pendant les ateliers ?

Y avait les ateliers en mathématiques et les ateliers français et aussi y avait des jeux

C'est bien ça. On va commencer par les ateliers autonomie. C'était des petits jeux tu as raison. Comment ça fonctionnait ?

Eu:::h j'crois que c'était quand on avait fini un exercice ou quand c'était le temps calme mais qu'on voulait pas lire ou des fois quand j'étais malade j'allais en salle polyvalente avec

Alors oui, effectivement tu pouvais aller en atelier autonomie quand tu avais fini le travail qui était demandé, ou pendant un temps calme. Et des fois tu as raison quand vous étiez malade et que vous ne pouviez pas sortir dehors en récréation, je vous autorisais à prendre un atelier autonome de la classe pour aller jouer dans la salle polyvalente. Est-ce que parfois il t'arrivait pendant ces temps d'autonomie de ne pas choisir un jeu mais un atelier en français ou en mathématiques ?

Eu:::h ba:::h des fois avec M* on aimait bien jouer à la bataille ou au jeu des dés

D'accord donc il t'arrivait parfois de prendre un atelier en mathématiques au lieu d'un atelier autonome.

Oui

En parlant des ateliers en mathématiques, est-ce que tu te souviens du fonctionnement ? Comment ça se passait les ateliers en français et en mathématiques ?

Eu:::h on mettait les étiquettes (.3) le prénom en dessous

Oui, il y avait des étiquettes avec le nom des ateliers et vous deviez vous inscrire en mettant votre étiquette prénom en dessous. Et quand tu choisissais un atelier, pourquoi tu le choisissais ?

Comme ça (.3) j'avais envie

Pourquoi avais-tu envie ?

((silence)) eu:::h (.) j'l'avais d'jà fait

D'accord. Est-ce que parfois tu choisissais un atelier parce que tu avais besoin de t'entraîner dans cet atelier ?

Eu:::h ((hésitations)) ((rires)) je sais pas

C'est pas grave, ne t'en fais pas. Est-ce que tu te souviens d'avoir choisi un atelier parce qu'un copain avait choisi le même ?

Un peu oui

D'accord. Donc tu choisissais un atelier soit parce qu'il y avait un copain avec toi, soit parce que tu aimais bien, tu étais sûr de le réussir.

Oui

Ok. On va parler maintenant des classeurs de réussites. Est-ce que tu te souviens un peu ? Comment ça fonctionnait ? Je sais que ça fait très longtemps que tu n'en as pas fait.

((hésitations)) eu::h (.4) non

Alors, on va essayer de s'en souvenir ensemble. C'était pour vous évaluer, pour voir si vous aviez compris des leçons et si vous arriviez à les réutiliser dans les exercices. Vous deviez choisir 2 cartes d'exercices sur une compétence et vous deviez les faire sans erreurs. Et une fois que vous aviez réussi 2 cartes vous deviez faire quelque chose.

Ah oui eu::h les tampons

C'est ça, vous deviez aller mettre un tampon dans le tableau. Donc vous aviez des cartes d'exercices. Sur ces cartes il y avait une compétence, par exemple « Je sais reconnaître une phrase ». Est-ce que tu saurais me dire quelles cartes tu choisissais ?

Eu::h

Est-ce que tu choisissais au hasard ? Ou tu regardais dans le tableau ?

Ba::h j regardais les exercices que j'aimais bien faire

D'accord donc tu allais vers les exercices que tu étais sûr de réussir ?

Oui

Et est-ce que tu regardais dans le tableau ? Pour voir ce que tu avais déjà validé ou non ?

Eu::h non (.3) ah si si j regardais des fois

D'accord, et pourquoi tu regardais ?

Ba::h des fois je savais plus si j'avais fait l'exercice ou pas

Donc c'était pour vérifier si tu avais déjà validé ou non ?

Oui

Et si tu choisissais un exercice d'une compétence que tu avais déjà validé ? Qu'est-ce que tu faisais ?

Ba::h des fois je le faisais quand même mais des fois j'en prenais un autre avec un autre code que j'avais pas fait encore

D'accord donc si tu avais déjà validé, tu choisissais un exercice avec une autre compétence, une compétence que tu n'avais pas encore validée.

Oui

Très bien, et bien écoute j'ai terminé de te poser les questions que je devais te poser. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose à ce qu'on a dit ?

Eu::h non

ENTRETIEN FINAL N°2 : ÉLÈVE 2

Pour commencer, est-ce que tu te souviens qu'avec moi, chaque matin, vous aviez le droit de choisir vos places pour la journée ?

Oui

Alors peux-tu me dire comment tu choisissais tes places ? Est-ce que tu t'en souviens ?

Ba::h pas trop (.) en fait j'voulais un peu m'asseoir à côté de L* (.) et des fois (.2) enfin bon eu::h j'étais pas obligée mais (.) comme je pouvais ba::h mait'nant j'm'asseois à côté d'L*

D'accord, donc tu t'asseyais souvent à côté d'une copine. Te souviens-tu des tables où vous pouviez vous mettre seul ? Est-ce que tu te mettais à ces tables parfois ?

Ba::h j'me rappelle /pu/ j'crois que non

D'accord. Il y avait aussi des tables qui formaient un U est-ce que tu t'en souviens ? En face du tableau ?

Oui j'm'en souviens (.2)

Est-ce que tu t'y asseyais à ces tables ?

Oui

Tu aimais bien y être ? Pourquoi ?

/Baske/ au moins j'pourrai m'asseoir avec euh presque toutes mes copines

Très bien. Et quand tu te mettais à côté de tes copines, que ce soit dans le U ou quand vous étiez 2, pourquoi tu allais à côté d'elles ?

/baske::/ ch'sais pas euh (.) à part eu:h les places où /y/ sont mes amies bah ch'sais pas où m'mettre

D'accord donc c'est surtout parce que tu voulais être à côté d'une copine. Est-ce que parfois tu demandais de l'aide à tes copines à côté de toi ?

Eu::h oui des fois avec L* on faisait les exercices toutes les deux

D'accord, et si par exemple il y avait un exercice que vous n'arriviez pas à faire, est-ce que vous demandiez de l'aide à quelqu'un d'autre ?

Oui des fois on te demandait

Et quand vous me demandiez, qu'est-ce que je répondais ?

Ba::h tu nous disais de regarder dans /not/ cahier

Oui, vous pouviez regarder dans les cahiers, où d'autres ?

((hésitations)) eu::h sur les affiches

Oui tu as raison, il y avait des affichages en classe, est-ce que toi tu les trouvais facilement ?

Eu::h oui on regardait celles de mathématiques /paske/ souvent on s'mettait à côté

D'accord, et toi, est-ce que ça t'aidait de regarder sur les affichages ?

Eu::h oui

Ok. Alors tu te souviens, là où il y avait les affichages de mathématiques, il y avait autres choses, tu t'en souviens ?

Eu::h non

Pas loin, il y avait des tables sur lesquels il y avait des grands bacs...

Oui pour les cahiers (.) on les mettait dedans

C'est ça, vous mettiez vos cahiers dans ces bacs. Est-ce que tu te souviens de ce qu'il y avait d'autres ?

Eu::h ba::h des fois quand j'avais oublié mes ciseaux j'allais voir si y en avait un

Oui, il y avait le coin matériel. Quand il vous manquait du matériel comme des ciseaux vous pouviez aller en chercher un. Est-ce que tu te souviens des autres coins ?

Eu::h non

Il y avait aussi un coin avec les ateliers, tu t'en souviens ?

Ba::h (.4) j'crois que j'me souviens un peu mais non

Alors, peut-être que tu ne te souviens plus trop, ça fait longtemps que tu n'es pas revenue en classe. C'est pas grave, on va essayer de s'en souvenir ensemble. Donc dans ce coin il y avait des ateliers en français et en mathématiques...

A::h oui::: j'me rappelle y avait des jeux aussi (.) les dessins

Exact. Il y avait des ateliers autonomes, quand est-ce que vous pouviez y aller ?

Eu::h bah par exemple quand j'avais fini le travail tu nous disais d'y aller

C'est ça, quand vous aviez terminé tout le travail qu'il y avait à faire, que j'avais corrigé, vous pouviez aller vous occuper avec ses petits jeux mais pas que. Qu'est-ce que vous pouviez faire d'autres ?

Lire dessiner (.2) les jeux

Oui, vous pouviez choisir un atelier en français ou en mathématiques aussi. Est-ce que tu les choisissais parfois ?

Eu::h non /baske/ des fois j'avais pas assez d'temps alors j'préfèrais les dessins

Alors, concernant les ateliers en français et en mathématiques, est-ce que tu te souviens du fonctionnement ? Comment ça marchait ?

Ba::h le matin y avait le jeu de l'oie (.) y avait (.2) comment eu::h (.) j'me souviens plus des noms

Alors c'est pas grave si tu ne te souviens plus des noms de chaque atelier, mais est-ce que tu te souviens sur quoi on travaillait ? C'était sur quelles matières ?

Les mathématiques((hésitations)) on faisait la grammaire (.) le vocabulaire eu::h le français

C'est ça, et comment ça fonctionnait ?

Ba:h il avait des étiquettes où: l'avait eu::h (.) par exemple euh (.) c'était écrit sur le tableau les petits ateliers et on avait des étiquettes où /il avait/ les noms de la classe et on mettait nos étiquettes là où /il avait les jeux/

Tout à fait, il y avait les étiquettes des ateliers au tableau et vous deviez vous inscrire dans un atelier en y mettant vos étiquettes prénoms. Alors toi, comment tu les choisissais tes ateliers ? Pourquoi tu les choisissais ?

Eu::h j'm'en rappelle /pu/

Est-ce que tu allais dans un atelier parce que tu étais sûre de le réussir ?

Non (.2) c'était aussi /baske/ j'm'amusais des fois dedans

D'accord. Donc tu choisissais des ateliers qui étaient amusants pour toi. Est-ce que parfois c'était des ateliers parce qu'il y avait déjà une copine inscrite ?

Ba::h des fois j'étais déçue d'être pas dans les ateliers de (.) où l'avait mes copines mais (.) quand même c'est pas trop grave

Et pourquoi tu étais déçue de ne pas faire les ateliers avec tes copines ?

Ba:h /baske/ j'aime bien faire les ateliers avec mes copines

D'accord. Et quand tu ne pouvais pas être avec tes copines comment tu faisais pour choisir ton atelier ?

(.4) Ba::h (.2) ch'sais /pu/

Est-ce que tu choisissais un atelier que tu pouvais faire seule ? Ou au hasard ?

((silence)) ((haussement des épaules))

Ok. Tu ne t'en souviens peut-être pas, c'est pas grave. Est-ce qu'il y avait des ateliers que tu n'aimais pas trop ?

Eu:::h y avait un jeu où j'perdais tout l'temps où y avait une feuille et on lançait les dés et on devait colorier

Oui, c'était le jeu des dés, vous aviez chacun deux ou quatre dés, vous les lanciez et vous deviez compter le nombre de points total pour colorier les cases.

J'l'aimais pas trop pq j'perdais et aussi /baske/ j'aime pas trop colorier des fois

Oui, tu as le droit de ne pas aimer colorier aussi. Alors, est-ce qu'il y a un autre atelier que tu n'aimais pas faire ?

Un tout p'tit peu le jeu de l'oie /baske/ à chaque fois j'tombe sur des cases où à chaque fois j'dois reculer (.) mais des fois j'ai d'la chance

D'accord, et donc dans ce jeu de l'oie, vous aviez des questions, est-ce que tu arrivais à répondre à toutes les questions ?

Ba:::h c'était dur les questions mais sauf que l'avait quelques unes où j'arrivais

Donc il y avait des questions auxquelles tu savais répondre et d'autres non. Est-ce que parfois tu ne voulais pas faire le jeu de l'oie à cause de ces questions ? À cause des questions auxquelles tu ne savais pas répondre ?

Ba:::h non c'est pas grave mais quand même (.) mais bon

Est-ce qu'elles te dérangent ces questions ?

Ba::h en fait non (.) j'aime un peu les questions mais c'est juste que des fois elles sont agaçantes /baske/ (.4) on avait que 20 minutes pour eu:h jouer au jeu et du coup des fois (.) bah du coup (.) ba::h

C'était pas assez pour finir votre partie de l'oie ?

Ba::h oui /baske/ les questions dures on devait le faire sur l'ardoise

D'accord, donc ce qui te gênait dans le jeu de l'oie, c'était le temps. Les questions étaient dures, mais tu pouvais y répondre si tu avais le temps, c'est ça ?

Oui (.) en fait sinon on jouait pas beaucoup

D'accord. On va terminer cet entretien avec les classeurs de réussites. Est-ce que tu t'en souviens ?

Oui j'm'en souviens

Peux-tu m'expliquer comment ça fonctionnait ?

Ba::h quand on faisait un exercice (.) ba:h du coup on (.) si on faisait plusieurs exercices avec par exemple A et un autre même (.) de la même couleur A (.) ba::h on pouvait mettre un tampon sur euh t'vois euh par exemple grammaire ou calculs (.3) et du coup on (.) à la fin de la journée on: (.) coloriait eu:h une médaille

Alors oui, effectivement vous aviez des petites cartes d'exercices avec un code pour chaque leçon, chaque compétence. Et vous deviez faire deux exercices dans la même compétence. Elle était à colorier où cette médaille ?

Dans le classeur de réussite (.) enfin pas le classeur des exercices mai:s celui où qu'on prenait à la maison (.) avant les vacances

C'est ça, et les tampons, où est-ce que vous les mettiez ?

Eu::h dans un tableau

Oui, dans un tableau où il y avait les prénoms et les codes des exercices. Donc vous faisiez vos exercices, et vous alliez tamponner. Alors est-ce que vous mettiez votre tampon tout de suite après avoir fait les 2 exercices ?

Ba ::h des fois on peut en faire plus que 2

Alors oui. Donc si tu voulais aller mettre ton tampon est-ce que tu y allais tout de suite après avoir fini les exercices ?

((hésitations)) non

Alors qu'est-ce que tu faisais après avoir fini les exercices ?

Ba:h

Est-ce que tu venais me voir ?

Oui

Et alors qu'est-ce que je faisais avec vos exercices ? Je les regardais ?

Tu les regardais pour vois si ils étaient bons

C'est ça, donc je regardais si tout était bon, et s'il y avait des erreurs ?

Ba:h on devait retourner à /not/ place pour corriger

Oui, vous deviez les corriger, et est-ce que je te disais où étaient les fautes ?

Eu::h (.) non on devait les chercher

C'est ça, je vous disais juste attention il a des petites erreurs qui trainent, et c'était à vous de les retrouver. Est-ce que tu les trouvais ?

Oui (.3) en fait (.) ba::h (.) d'abord j'lisais une autre fois mon exercice et j'trouvais (.) mais des fois j'trouvais pas j'regardais dans mon cahier

Et donc ces exercices, comment tu les choisissais ?

Ba::h eu:h j'me disais moi j'veux prendre /c'lui/ là (.) et après j'vais prendre l'autre (.) comme ((hésitations)) en gros j'prenais celui qui est le /pu/ dur pour après:s (.2) j'comprends mieux celui qui est plus facile

D'accord, donc tu choisissais l'exercice le plus difficile que tu pouvais faire, pour après en faire un plus facile. Et est-ce que parfois tu choisissais au hasard ?

Ba::h (.3) non (.) sinon j'savais pas si j'prenais eu::h (.3) sinon ça s'rait pas trop logique eu:h pour eu:h prendre les codes pas pareil

D'accord, donc si je comprends bien, tu ne prenais pas par hasard parce que tu ne voulais pas te perdre ?

Oui

Ok. Et est-ce que parfois tu regardais dans le tableau avant de choisir tes exercices ?

Bah (.) en fait eu:h j'allais regarder (.2) sur le quadrillage (.) mais aussi dans les autres quadrillages les cases que j'avais pas fait (.3) et du coup eu:h j'étais la première à avoir fait un truc (.) et après c'était L* et après j'm'en souviens /pu/

Donc parfois tu regardais dans le tableau pour voir où tu n'avais pas fait de tampon encore. Et est-ce que tu regardais pour les autres aussi ? Leurs tampons ?

Ba:h des j'vois aussi les tampons des camarades /baske/ L* par exemple elle est eu:h juste après moi et j'regardais aussi si elle avait mis beaucoup de tampons ou pas

D'accord, donc tu comparais un peu le nombre de tampons que tu avais fait, et le nombre de tampons qu'avait fait L*

Oui

Très bien. Donc moi j'ai fini de finir les questions que je devais te poser. Est-ce que tu as des choses à rajouter ?

Eu:h bah non j'crois qu'on a tout dit

ENTRETIEN FINAL N°3 : ÉLÈVE 3

Alors, on va commencer par se rappeler un peu du fonctionnement de la classe avant le confinement. Est-ce que tu te souviens qu'avec moi, chaque matin, vous aviez le droit de choisir vos places ?

Oui

Peux-tu me dire comment tu choisissais tes places ?

Bah (.2) en fait (.) bah (.) à chaque fois que j'en avais pris une j'essayais de pas me mettre bah à celle-là /pasque/ au moins ça m'fait changer d'table un peu tous les jours

D'accord, donc tu aimais changer de table tous les jours. Est-ce qu'il y a des jours où tu préférerais être seule ou à côté de quelqu'un ?

((hésitations)) je préférerais quand même un p'tit peut être avec mes copines

Ok, alors peux-tu me dire pourquoi tu préférerais être à côté de tes copines ?

C'était surtout pour parler un p'tit peu mais travailler ensemble aussi

D'accord, et est-ce que tu te souviens des tables ? Il y avait des tables seules, à 2, à 4 et le U, où tu allais le plus souvent ?

J'aimais bien le U /paske/ au moins on est tous ensemble

Oui, effectivement parfois on y était tous ensemble. Est-ce que tu te souviens pourquoi on faisait ces regroupements ?

((hésitations)) oui on faisait les rituels après les ateliers

Exactement, on faisait nos petits rituels chaque matin, qu'est-ce qu'on y faisait ?

((hésitations)) la date (.2) je sais plus trop

Alors c'est pas grave on va essayer de s'en rappeler ensemble, donc oui on faisait la date, je choisissais aussi un élève pour lire quelque chose au tableau ?

Ah oui c'était avec le petit avion pour l'itinéraire du jour

C'est ça, un de vous lisait le planning de la matinée ou de l'après-midi. Donc tu l'as dit tout à l'heure, on faisait ces petits rituels après les ateliers. Est-ce que tu peux me dire comment ça marchait les ateliers ?

Bah en fait il y avait des étiquettes pour les ateliers (.) et des étiquettes pour nous et on devait mettre notre étiquette dans l'atelier qu'on voulait

Oui, vous vous inscriviez dans les ateliers, et comment tu choisissais les tiens ?

((hésitations)) bah en fait dès qu'il y avait une toute petite place /queque/ part et bah j'allais mais quand je voulais faire de la tablette j'allais voir la feuille

D'accord donc tu choisissais ton atelier en fonction de la place qu'il restait. Est-ce que parfois il y avait un atelier où tu voulais absolument aller ?

((hésitations)) des fois oui (.) vu qu'A* elle arrivait des fois après moi (.) et bah je mettais un atelier où y avait du coup et après c'est A* ou mes autres copines /i/ y avait d'la place alors /i/ venaient

Donc tu faisais en sorte de faire tes ateliers avec tes copines à chaque fois, tu ne les faisais jamais toute seule ?

Non je préférerais avec mes copines

Peux-tu me dire quels ateliers tu choisissais ?

((silence))

Est-ce que tu choisissais en fonction de tes préférences ?

((hésitations)) non pas forcément (.) en fait c'était les ateliers avec mes copines

Bien, est-ce que parmi ceux-là, est-ce qu'il y en avait où tu avais besoin d'aide ?

Oui des fois le jeu de l'oie les questions étaient un petit peu compliquées

Et où est-ce que tu allais chercher de l'aide dans ce cas ?

((hésitations)) je sais plus

Alors, te souviens-tu des affichages ?

(.2) ah oui des fois je regardais au tableau

Ah, qu'est-ce qu'il y avait au tableau ?

Bah en fait à chaque fois qu'on faisait une nouvelle leçon, tu mettais la leçon sur le petit tableau (.3) et ça changeait tout le temps

Oui, tu parles du tableau sur lequel on mettait les choses qu'on avait apprises cette semaine. Il y avait des affichages. Est-ce qu'il y avait d'autres affichages ? Autre part en classe ?

Oui il y avait les grandes feuilles en papier pour la grammaire (.2) tu avais écrit la phrase avec la majuscule et le point en rouge.

Oui, il y avait des affichages au mur, en français et en mathématiques surtout. Est-ce que tu les regardais ?

((hésitations)) non je regardais surtout dans mon cahier

Donc quand tu faisais un atelier ou un exercice, tu regardais sur le tableau de la semaine, ou dans ton cahier ?

Oui mais c'est surtout dans le cahier de français (.) le cahier de mathématiques pas trop

On va passer maintenant aux classeurs de réussite, est-ce que tu t'en souviens ?

Oui j'aimais bien

Peux-tu m'expliquer le fonctionnement ?

Bah (.) en fait c'est à chaque fois que tu faisais au moins deux exercices (.2) et bah y avait euh on choisissait un petit tampon et on faisait le tampon (.2) y avait plusieurs ((hésitations)) y avait grammaire (.) des mathématiques ((hésitations)) calculs et numération (.) eu::h (.) quand on devait lire les textes aussi avec le chronomètre

Tout à fait, tu as dit beaucoup de choses. Alors vous deviez faire au moins deux exercices pour valider la compétence, comment tu choisissais tes exercices ?

Ba::h (.) en fonction c'qu'on pouvait faire et aussi (.) c'que je pourrai avoir (.) pas trop de fautes pour avoir quand même un peu des tampons

D'accord donc tu regardais les cartes d'exercices, et tu choisissais directement celle où tu étais sûre de réussir ou presque. Est-ce que parfois tu regardais sur les tableaux ?
(.3) ((hésitations)) oui

Oui, alors pourquoi tu les regardais ?

Bah /pasque/ si je prenais et qu'il fallait pas faire bah ça aurait été un petit peu embêtant

Tu veux dire que tu vérifiais d'abord si tu avais mis un tampon pour ne pas choisir l'exercice ?

Oui c'est ça

D'accord. J'ai terminé de te poser les questions que je devais te poser. Est-ce que tu souhaites rajouter quelque chose à ce qu'on a dit ?

Non

ENTRETIEN FINAL N°4 : ÉLÈVE 4

Te souviens-tu, avant le confinement, avec moi, vous pouviez choisir vos places chaque matin en arrivant ?

Oui

Peux-tu me dire comment tu choisissais ta place ?

Eu::h ba::h par (.) avant c'était avec euh (.) je choisissais avec (.) près de mes copains mais vu que un bout d'un moment j'ai /pu/ eu l'droit bah j'ai (.) j'suis allé à d'autres places et vu que j'ai respecté (.) vu que tu m'avais dit que j'devais pas être très proche (.) et bah j'étais quand même pas mal loin

Alors tu étais éloigné de tes copains. Tu viens de me dire que tu n'avais plus le droit d'être près d'eux, peux-tu m'expliquer ça ?

Eu:h parce que j'parlais trop avec

Avec qui ?

Mes copains (.2) t'avais dit j'avais plus le droit d'aller près d'eux (.) pas tous mais certains

Est-ce que tu savais que je pouvais te dire ça ?

Eu:h (.) oui (.) quand même (.) tu l'as répété plusieurs fois si on s'mettait à côté d'un copain c'était surtout pour travailler

Donc au final, tu t'asseyais autre part.

Oui (.2) je choisissais quand même une place mais j'devais plus être à côté de mon copain

Quelles places tu choisissais ?

((hésitations))

Est-ce que ça t'arrivait de choisir des places où tu pouvais être seul ?

Non j'en ai ((hésitations)) (.) ah si j'ai pris des tables tout seul parfois

Pourquoi tu les choisissais ces tables ?

Ba::h c'tait pour être tout seul

Mais pourquoi tu voulais être tout seul ?

C'tait pour pas avoir de copains qui me parlent (.) /pasque/ c'est parfois eux aussi qui m'parlent

D'accord, donc pour pouvoir te concentrer, tu te mettais à des tables tout seul.

Oui voilà

Et quand tu n'étais pas sur une table seule, donc à côté de quelqu'un, pourquoi tu t'asseyais là ?

Ba::h au début c'tait (.) des fois tu nous avais dit dans quelques exercices (.) si on a un problème on peut d'mander (.) dans les exercices individuels (.) bah du coup j'me suis dit c'tait bien sauf que après /i/ parlaient aussi donc du coup euh dans des exercices individuels /i/ parlaient alors (.) j'préférerai:: (.3) je peux toujours te dire qu'/i/ y a un problème alo::rs

D'accord donc tu te souviens de ce que je disais, vous pouviez vous mettre à côté de quelqu'un pour avoir de l'aide par exemple dans un exercice, que vous pouviez vous aider l'un l'autre. Mais, le problème pour toi, c'est que parfois les autres te parlaient d'autres choses. C'est bien ça ?

Oui voilà (.2) et pour moi aussi pour qu'j'arrête de bavarder avec eux

Est-ce qu'il était interdit de bavarder ?

Ba::h (.) non on pouvait un p'tit peu quand même mais pas tout l'temps (.) quand tu parlais tu disais les consignes par exemple (.2) ou j'crois tu nous disais souvent de bien écouter et pas bavarder quand on faisait une leçon mais sur le tableau

Alors, ces moments de leçon où on était au tableau, qu'est-ce qu'on faisait ?

Ba::h c'tait pas le grand tableau mais à côté un petit (.) on mettait les affiches par exemple eu::h (.) en conjugaison (.) on le faisait ensemble

Oui, tu as raison. À chaque fois qu'on voyait une nouvelle notion, on construisait un affichage ensemble et je le mettais sur le petit tableau du côté. Et est-ce qu'il restait là tout le temps ?

Eu::h non c'était pas longtemps je crois

C'est ça, c'était les notions qu'on abordait durant la semaine. Puis je mettais les affichages autre part après, tu t'en souviens ?

Oui (.) /i/ étaient sur les murs (.) y avait le mur pour les mathématiques et l'autre pour le français (.) et sur les vitres eu::h sur le côté (.) là où y a le couloir (.) c'tait les sons

Exactement. On va revenir un peu sur le tableau de la semaine, à part les affichages il y avait autre chose ?

((hésitations)) j'sais /pu/

Je désignais un élève qui venait au tableau, pendant le regroupement du matin, et il devait lire quelque chose sur ce tableau.

Ah oui (.) l'itinéraire du jour

C'est ça, est-ce que tu t'y réfèrais dans la journée ? Tu regardais pour voir où on en était ?

Ba::h (.) des fois oui des fois non (.) c'tait surtout pour les récréations pour savoir quand j'allais retrouver mes copains des autres classes

D'accord. On va revenir un peu sur les regroupements du matin. Tu t'en souviens ?

Oui

Peux-tu me dire où vous étiez lorsqu'on les faisait ?

Ba::h ceux qui s'asseyait dans le U ba::h /i/ étaient à leur place (.) et les autres on était au milieu assis

Est-ce que tu allais t'asseoir dans le U parfois ?

Eu::h oui (.) comme ça ((hésitations)) /pasqu'on/ avec toi t'avais une table aussi (.2) par exemple toi t'étais avec nous (.) /fin/ on était avec toi et près du tableau aussi (.) et moi j'aimais bien être dans le U

Pourquoi tu aimais bien être dans le U ?

Ba::h comme ça eu:h on est avec tout l'monde et:: en fait j'aimais bien être euh (.) dans le groupe (.2) les groupes c'taient bien

D'accord, donc tu te mettais dans le U car tu cherchais à être dans le groupe. Est-ce que tu te mettais sur la table de 4 aussi ?

Ba::h souvent non (.) /pasque/ c'tait les filles qui étaient déjà là

Ok. bDonc pendant le regroupement, on lisait donc l'itinéraire du jour, et dans cet itinéraire du jour, on avait toujours la même chose qui venait en premier, est-ce que tu t'en souviens ?

((silence))

On faisait toujours la même activité en arrivant le matin.

Les ateliers du matin en mathématiques et en français

Peux-tu me dire comment fonctionnent les ateliers ? Comment vous faisiez ?

Ba:h (.) ba::h je sais que (.) quand on s'inscrit par exemple le lundi (.) et bah (.) eu ::h (.) on doit attendre une semaine (.) pour que l'autre lundi on puisse s'inscrire (.) alors j'essaie de voir (.) /fin/ après vu que j'pouvais pas aller aux tablettes j'essayais d'voir l'atelier que j'aimais bien (.) et ba ::h (.) parfois j'ai pris euh (.) aussi où y avait des nombres (.) parfois j'ai pris aussi ((hésitations)) j'm'en rappelle /pu/ trop comment ça /saplait/ (.) comme un p'tit jeu (.) avec des cases (.) et des questions

D'accord. Donc tu m'as dit que pour pouvoir refaire un atelier, tu devais attendre une semaine. Est-ce que c'était pour tous les ateliers ?

((hésitations)) /jeu::h/ (.) ah non c'tait que avec la tablette on avait l'droit à une fois par semaine alors j'regardais sur le côté-là où on mettait une petite croix

C'est ça, vous deviez mettre une croix sur votre prénom si vous utilisiez la tablette. Donc ces ateliers, vous pouviez les choisir, comment tu les choisissais toi ?

Ba::h j'choisissais eu::h ce que (.) le plus que j'aimais bien (.2) par exemple si j'peux /pu/ jouer aux tablettes mon préféré après c'tait jeu de l'oie (.) après y avait plusieurs d'autres trucs (.) mais j'm'en rappelle /pu/ trop mais je faisais comme ça

Et pourquoi le jeu de l'oie c'était ton préféré ?

/pasque/ j'aime bien faire des ateliers ensemble (.) et c'est sûr que ((hésitations)) bah ces ateliers là j'aime bien /pasque/ (.) bah j'aime bien quand c'est un genre de (.) truc et y a une ligne d'arrivée (.) et des cases

D'accord, donc tu aimes bien les ateliers qui ressemblent un peu aux jeux de société, des ateliers en groupe.

Ouais

Et dans les ateliers, pour les faire en groupe donc, tu regardais s'il y avait des copains ?

Oui (.) parfois j'regardais /fin/ (.2) en fait (.2) y avait des ((hésitations)) y avait des ateliers aussi y avait un autre ((hésitations)) vu qu'on faisait trop de bruits (.) tu sonnais sur la cloche du top chrono

Donc tu préférerais être avec tes copains, mais quand tu n'étais pas avec eux ?

Ba::h c'tait pas très grave mais j'aurai préféré quand même être avec eux

Et pourquoi ce n'était pas très grave ?

Ba::h /pasque/ de base c'est ((hésitations)) on apprend quelque chose avec les ateliers (.) au final c'est (.) /fin/ c'est du travail mais en jeu (.) en atelier

Oui, tu as raison les ateliers étaient une forme de travail. Et justement est-ce que tu choisisais tes ateliers parce que tu étais sûr de le réussir ?

Non (.) pas forcément (.) bah parfois eu::h (.2) j'aurai dû (.) j'l'ai pas fait mais peut-être que j'aurai dû choisir un atelier que j'ai jamais fait pour l'apprendre (.) mais j'l'ai pas fait

Et pourquoi tu ne l'as pas fait ?

Ba:::h je sais pas /pasque/ d'habitude j'voulais prendre les ateliers que j'aimais le plus (.) mais parfois bah ((hésitations)) vu que (.) si la place était complet (.) j'prenais un autre mais (.) pas forcément mon préféré et pas forcément celui que j'aime pas (.) mais j'prenais au hasard

D'accord. Alors, on va passer aux classeurs de réussites. Est-ce que tu te souviens du fonctionnement ?

Oui alors (.) on avait des p'tites cartes (.2) par exemple on choisissait eu:h une petite carte (.) soit c'était dans français par exemple euh (.) grammaire vocabulaire ou:: (.) des trucs comme ça (.2) on devait faire sur une fiche et si on l'a terminé et si on le fait deux fois (.) et bah on pourrait avoir une ((hésitations)) /fin/ on pourrait faire un p'tit tampon quelque part

Quelque part ? Où ça, tu t'en souviens ?

C'tait eu:h (.2) c'tait quelque part dans la classe où on prenait le tampon qu'on voulait et on appuyait sur la feuille

Alors sur une feuille oui, c'était quoi précisément sur cette feuille ?

Un petit tableau où y avait écrit euh (.) /fin/ par exemple moi c'tait écrit ((l'élève dit son nom et prénom)) et y avait plusieurs cases (.) et du coup bah j'mettais les tampon au fur et à mesure du premier deuxième et troisième eu:h des trucs que j'fais (.3) par exemple eu:h j'commence par calcul (.) je réussis j'mets un tampon (.) /près/ j'fais eu:h une autre matière et après bah j'fais l'deuxième tampon (.) j'crois qu'ça marchait comme ça (.3) ah non /pasque/ /i/ y avait des petits ((hésitations)) en fait c'est comme un quadrillage sauf que (.) c'est:: c'pas un travail (.) mais y avait écrit eu::h en bas y avait des p'tites affiches j'crois c'tait les matières par exemple français (.3)

On va reprendre tout ça, donc c'est ça, le tableau était un tableau à double entrée, il formait un quadrillage. Il y avait vos prénoms sur la première ligne, et dans la première colonne un code, le code des leçons

Ah oui (.) oui (.) on devait même l'écrire sur la fiche

C'était quoi cette fiche dis-moi ?

C'tait la fiche où on devait écrire le /fin/ on devait faire le travail

C'est ça, une feuille sur laquelle vous deviez faire l'exercice, vous deviez écrire un code.

Il était écrit aussi sur la carte qu'on devait prendre pour (.) quand on choisissait un travail

C'est ça, c'est un code qui vous permettait de vous repérer. Et il reprenait le code de la leçon. En parlant des exercices, tu m'as dit tout à l'heure que vous deviez choisir une carte, que vous deviez le faire deux fois ?

Non en fait on devait choisir un exercice et on devait le faire deux fois

Donc vous deviez faire le même exercice ?

Oui je crois que c'tait ça (.) j'sais /pu/ trop mais oui j'crois qu'c'tait ça

Alors, est-ce qu'il y avait un seul exercice pour une compétence ?

Ah oui (.) non (.) non c'était pas le même exercice mais par /cont'/ c'tait le même code (.) par exemple c'tait euh je sais plus y avait des lettres et des chiffres (.) par exemple euh 1A j'le fais (.) après je suis obligé de faire 1B

C'est ça, vous aviez 4 exercices pour la même compétence, le même code de leçon, par exemple G1. Et les exercices étaient numérotés A, B, C ou D. Donc tu me dis que tu étais obligé de faire 1B après avoir fait 1A, pourquoi tu dis ça ?

Ba::h j'étais pas obligé mais des fois j'choisissais comme ça dans l'ordre (.) mais des fois j'faisais dans n'importe quel ordre (.) j'faisais celui qu'je préfèrai (.) une fois j'en ai pris un (.) j'crois qu'il était un p'tit peu facile (.) mai:s j'ai: (.) j'ai quand même un p'tit peu (.) c'tait un p'tit peu difficile

Et qu'as-tu fait alors avec cet exercice ?

Je crois qu'j'l'ai terminé

Et une fois terminé, qu'en as-tu fait ?

En fait au début j'avais pas compris (.) alors c'tait dur (.) mais quand on m'a expliqué (.) et ba::h j'me suis dit qu'c'tait un p'tit peu facile quand même

Et qui t'a expliqué ?

Eu::h j'crois qu'c'tait L*

D'accord, donc même si c'était un travail individuel pour voir un peu vos progrès, tu pouvais demander à un copain de t'aider ?

Ba::h non on pouvait pas le faire à plusieurs (.) mais par exemple quand on comprenait pas et si tu étais déjà avec quelqu'un d'autre ba::h on pouvait demander à quelqu'un d'autre de nous expliquer (.2) mais sans nous donner la réponse

D'accord, donc si je n'étais pas disponible pour vous aider, vous pouviez demander à quelqu'un d'autre de vous aider à comprendre la consigne ?

Oui voilà

Très bien. Et donc lorsque tu avais terminé ton exercice, que se passait-il ?

Bah j mettais la feuille finie dans mon classeur

D'accord, et après ?

J'faisais le tampon sur le tableau(.) quand j'ai réussi (.) j'crois que c'est ça (.3) Ah non tu corriges (.) et quand c'est tout bon bah j'peux mettre le tampon

C'est ça, je jetais un œil sur votre travail. Comment se passait la correction ? Est-ce que j'écrivais sur votre feuille ?

Non (.) je crois qu'c'tait (.) en fait par exemple on relisait tous les deux et quand y avait une faute après tu nous disais de la trouver (.) et de la faire

Et toi tu les trouvais tout seul tes erreurs ?

Oui /pasque/ j'en ai fait des petites quand même (.) un ou deux

Et comment tu les trouvais ?

Ba:h en fait j'lisais l'exercice et voilà

D'accord donc tu te relisais. Et est-ce qu'il t'arrivait de ne pas savoir comment la corriger ?

Ba:h non j'regardais dans mon cahier (.) /fin/ (.) pas tout d'suite je réfléchissais d'abord (.) et après si j'trouvais pas j'regardais dans mon cahier

Très bien. Pour finir, on va revenir brièvement sur les tableaux et sur le choix de tes cartes d'exercices. Est-ce que tu regardais le tableau pour choisir tes exercices ?

Si j'avais déjà fait ? Je crois qu'oui j'regardais (.) si j'avais fait ba:h je prenais pas les cartes d'exercices

D'accord. Bien, j'ai fini de te poser les questions que je devais te poser. Est-ce qu'il y a des choses que tu veux rajouter ?

Ba:h non j'crois qu'on a tout dit

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. CADRE INSTITUTIONNEL ET THÉORIQUE	4
1.1. CADRE INSTITUTIONNEL	4
1.2. CADRE THÉORIQUE	7
1.2.1. AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE	7
1.2.2. ÉVALUATION POSITIVE ET STATUT DE L'ERREUR.....	17
1.2.3. QU'EST-CE QU'UN DISPOSITIF ?.....	19
1.3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	25
2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	26
2.1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUE	26
2.1.1. LA RECHERCHE-ACTION	27
2.1.2. LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE	29
2.2. MODALITÉS DE RECUEIL DE DONNÉES	40
2.2.1. CHOIX D'ÉCHANTILLON	41
2.2.2. L'OBSERVATION DIRECTE.....	43
2.2.3. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	45
3. RÉSULTATS ET ANALYSES	48
3.1. ANALYSES ET CROISEMENT DES DONNÉES RECUEILLIES	48
3.1.1. ANALYSE QUANTITATIVE : L'UTILISATION DES DISPOSITIFS	48
3.1.2. ANALYSE QUALITATIVE : LA PERCEPTION DES DISPOSITIFS.....	55
3.2. DISCUSSION	65
CONCLUSION	71
BIBLIOGRAPHIE	73
LISTE DES FIGURES	74
LISTE DES TABLEAUX	74
SOMMAIRE DES ANNEXES	75