



Analyse du cheminement réflexif des enseignants face au développement de l'autonomie des élèves

Leslie Puig-Rossi

► To cite this version:

Leslie Puig-Rossi. Analyse du cheminement réflexif des enseignants face au développement de l'autonomie des élèves. Education. 2021. dumas-03436287

HAL Id: dumas-03436287

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03436287>

Submitted on 19 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 – 2021

**ANALYSE DU CHEMINEMENT REFLEXIF DES ENSEIGNANTS
FACE AU DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ELEVES.**

Puig-Rossi Leslie

Directrice du mémoire : Serge. Leblanc

Co directrice de mémoire : Mélanie Secheppet

Soutenu le 26 Mai 2021

Table des matières

Remerciements	2
Résumé.....	3
Table des illustrations	4
Introduction.....	5
Chapitre I : État de l'art	7
1. Analyse de cette notion complexe qu'est l'autonomie.....	7
1.1. Définition générale et théorique	7
1.2. Définition dans le cadre scolaire	8
2. Les enjeux de l'autonomie	9
2.1. Une injonction de la société	9
2.2. Une injonction dans les instructions	10
3. Les conditions nécessaires à l'autonomie	11
3.1 Le rôle de l'enseignant.....	12
3.2 L'organisation spatio-temporelle	14
3.3 Conception des situations d'apprentissages	15
4. Le cas de la classe flexible	16
Chapitre II : Cadre théorique et méthodologique.....	18
1. Questionnement de recherche.....	18
2. Postulats théoriques.....	19
3. Méthode de recueil des données	19
3.1. Entretien de remise en situation dynamique	19
3.2. Échantillons d'enseignants interrogés.....	21
3.3. Contextualisation.....	21
4. Méthode d'analyse des données.....	23
4.1. Analyse inductive générale du discours	23
4.2. Identification des catégories	25
Chapitre III : Résultats et discussion.....	27
1. Interprétation des résultats	27
1.1. Mise en place de l'autonomie : une évolution inégale au sein du corps enseignant	27
1.2. Contrôler versus lâcher prise : un renversement dans la posture d'enseignement.....	30
1.3. L'organisation spatio-temporelle influence les apprentissages en motivant, libérant et facilitant la différenciation	33
1.4. Concevoir les temps d'autonomie : bien anticiper pour mieux lâcher prise	38
2. Discussion	44
3. Limites potentielles et améliorations possibles	47
Conclusion	49
Bibliographie et webographie	52
Abréviations utilisées.....	54

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de mémoire, Madame ***** pour sa bienveillance et son soutien précieux. La construction de ce mémoire s'est faite à l'aide de ses nombreux conseils avisés.

Je remercie également Monsieur Serge Leblanc, Monsieur Pierre Imbert, ainsi que Monsieur Guillaume Azema en la qualité d'enseignants formateurs de CRT, qui ont su m'ouvrir les portes des Sciences Sociales et m'apporter tous les fondements scientifiques et méthodologiques nécessaire au sérieux et à la cohérence de ce mémoire.

Enfin, je remercie l'ensemble des professeurs des écoles qui ont participé à ce mémoire. Fabrice, Isabelle, Sonia et Lilou. La franchise et l'enthousiasme dont ils ont fait preuve pour mes recherches m'ont permis d'obtenir des données brutes de qualité, essentielles à la pertinence de leur analyse.

Pour terminer je souhaite remercier ma famille, et particulièrement mon conjoint, pour leur patience, leurs encouragements indéfectibles et leur soutien fidèle. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Résumé

Souhaitant préparer les élèves à la réalité de la société, les instructions officielles de l'Éducation National incitent désormais les enseignants à aborder l'autonomie des élèves comme une compétence à développer. Pour cela, les enseignants doivent faire évoluer leur mode de fonctionnement en repensant leurs pratiques. Qu'il s'agisse de leur posture, de l'organisation spatiale de la salle de classe ou encore du contenu des activités proposées, il est temps de s'attarder à l'environnement pédagogique dans sa globalité et de réfléchir sur la façon dont il peut développer l'autonomie des élèves. En s'appuyant sur le programme de recherche anthropologique du cours d'action, ce mémoire analyse l'évolution du processus d'autonomisation proposé aux élèves, au cours de la carrière d'un enseignant. Il a permis d'obtenir des résultats généraux qui confortent plusieurs conclusions de recherches scientifiques antécédentes relatives à l'autonomie des élèves.

Mots-clés : autonomie, classe flexible, évolution professionnelle, expérience des enseignants, cours d'action, analyse inductive, entretien de remise en situation dynamique.

Abstract

Aiming to prepare students for the reality of society, French National Education's official instructions currently encourage teachers to see students' autonomy as a soft skill to be developed. In order to do this, teachers need to rethink their practices and change their way of teaching. Through several changes regarding their posture, the spatial organization of the classroom or the activities' content, it is time to look at the teaching environment as a whole and think on how it can improve students' autonomy. Based on the anthropological research program of the « course of action », this dissertation analyzes the evolution of this « independency process » offered to students over a teacher's career. It provides general findings that support several conclusions of previous scientific research related to student autonomy.

Keywords: autonomy, flexible class, professional development, teacher experience, action course, inductive analysis, dynamic review interview.

Table des illustrations

FIGURE 1 : PLAN DE CLASSE DE FABRICE PRESENT EN ANNEXE 2	35
FIGURE 2 : PLAN DE CLASSE DE SONIA PRESENT EN ANNEXE 7.....	35
FIGURE 3 : PLAN DE CLASSE D'ISABELLE PRESENT EN ANNEXE 6.....	35
FIGURE 6: ORGANISATION MATERIELLE DE LILOU, PRESENT EN ANNEXE 10	40
FIGURE 5 : ORGANISATION MATERIELLE DE FABRICE, PRESENT EN ANNEXE 1.....	40
FIGURE 4: ORGANISATION MATERIELLE DE SONIA PRESENT EN ANNEXE 9.....	40
TABLEAU 1 : TYPOLOGIE DE L'AUTONOMIE DES ELEVES, DEFINI PAR CAUDRON (2001)	8
TABLEAU 2 : LES POSTURES DE L'ENSEIGNANTS, D'APRES BUCHETON, REPRIS PAR LARCHER, LAVERSANNE, MICHEL, LECLAIRE ET WALKER DANS LEUR LIVRE, ENSEIGNER EN CLASSE FLEXIBLE (2019, PP. 10-11).	12
TABLEAU 3 : SOURCE : BLAIS, M., & MARTINEAU, S. (2006, P10) D'APRES THOMAS (2006, P. 242), ADAPTE DE CRESWELL (2002, P. 266)	24
TABLEAU 4 : CATEGORIE "FORMAT" PRESENT EN ANNEXE 18	27
TABLEAU 5 : CATEGORIE "ELEMENTS CHOC" PRESENT EN ANNEXE 22.....	28
TABLEAU 6 : CATEGORIE "PREPARATION" PRESENT EN ANNEXE 23	29
TABLEAU 7 : CATEGORIE "RESSENTIS" PRESENT EN ANNEXE 20	30
TABLEAU 8 : CATEGORIE "EVALUATION" PRESENT EN ANNEXE 19.....	32
TABLEAU 9 : CATEGORIE "PREOCCUPATIONS" PRESENT EN ANNEXE 21.....	32
TABLEAU 10 : CATEGORIE "FORMAT" PRESENT EN ANNEXE 18.....	34
TABLEAU 11 : CATEGORIE "PREOCCUPATIONS" PRESENT EN ANNEXE 21.....	34
TABLEAU 12 : CATEGORIE "PREPARATION" PRESENT EN ANNEXE 23	41
TABLEAU 13 : CATEGORIE "RESSENTIS" PRESENT EN ANNEXE 20	42
TABLEAU 14 : CATEGORIE "FORMAT" PRESENT EN ANNEXE 18	43

Introduction

A la prise de mes fonctions en septembre 2020 en tant que professeure stagiaire dans une classe de 30 CE2, plusieurs questions sur la gestion de ma classe se sont posées. Quelle pédagogie mettre en place ? Quel aménagement de classe ? Quelle posture adopter ? Personnellement l'idée de me retrouver avec autant d'élèves face à moi, sur des tables alignées en rang d'oignons face au tableau m'angoissait fortement. De plus, avec un nombre d'élèves aussi important, j'étais bien consciente que toutes les activités ne pourraient être réalisées en classe entière et que certaines séances imposeraient de travailler en groupes restreints afin d'exercer un accompagnement plus personnalisé. Je me suis donc très vite rendue compte que le bon fonctionnement de la classe induirait nécessairement qu'au moins une partie des élèves travaillent en autonomie. Cependant, des élèves de CE2 sont-ils déjà autonomes ? Faut-il construire l'autonomie comme un véritable apprentissage ? Si oui, comment se lancer et par où commencer ?

Au-delà de toutes ces questions je souhaitais avant tout offrir à mes élèves un environnement de classe favorable aux apprentissages selon mes convictions personnelles et professionnelles. Idéalement, je souhaitais qu'ils n'aient pas de place attitrée, qu'ils puissent circuler librement dans la classe, qu'ils travaillent le plus souvent en groupe et qu'ils puissent être véritablement acteurs de leur apprentissage en mettant en place des temps d'autonomie importants durant lesquels ils pourraient choisir les activités à réaliser. Cela paraît idéal formulé ainsi et pourtant cela demande une véritable réflexion qui n'est pas toujours évidente pour une enseignante avec peu d'expérience. C'est pourquoi, après des recherches personnelles, j'ai commencé à me pencher sérieusement sur le fonctionnement de classe dite « flexible », qui semblait correspondre en tout point à mes attentes. Par chance, mon école, et plus généralement ma circonscription sont extrêmement favorables à la mise en place de ce nouveau fonctionnement. En effet, la classe flexible fait partie du projet d'école, est pratiquée par déjà 5 de mes collègues et les conseillers pédagogiques de la circonscription organisent régulièrement des formations professionnelles sur le sujet. Nous sentant encadrés et soutenus mon binôme et moi-même avons décidé de nous lancer dans la mise en place d'une classe flexible dans l'idée de rendre nos élèves autonomes et réellement acteurs de leurs apprentissages.

Comme explicité précédemment, la mise en place de l'autonomie au sein d'une classe, relève d'une véritable réflexion de la part de l'enseignant. Effectivement, il est en réalité omniprésent que ce soit à travers le choix des ateliers, des critères de réussites, des consignes, du matériel proposé, de l'évaluation, etc. Ce sont finalement des ateliers ultra normés que l'on pourrait presque qualifier d'hétéronomes. Il s'agit de mettre les élèves au travail sur des ateliers que j'aurais moi-même décidés, préparés, mis à disposition et évalués à leur place. Cependant, cette réflexion en amont m'est actuellement fastidieuse, car contrairement à un atelier dirigé je n'ai pas de retour de mes élèves. Cette absence rend l'évolution de ma pratique d'autant plus compliquée et laisse un bon nombre de mes questions sans réponse. Le temps d'autonomie que je propose dans la journée est-il suffisant ou au contraire trop important ? Dois-je leur proposer des activités sur fiches, ou bien rendre cela plus ludique à travers l'utilisation de jeux ? Dois-je tout corriger, pratiquer de l'auto correctif ou simplement de l'observation ? Autant de questions auxquelles je me heurte actuellement. Cette réflexion prend souvent plusieurs années et se construit au fur et à mesure des expériences qui font sens pour l'enseignant. Il apprend, petit à petit, au travers de lectures, vidéos, témoignages, à affiner sa pratique et à proposer à ses élèves un cadre adéquat au développement de leur autonomie. Dans ce mémoire je souhaite comprendre quel(s) facteur(s) influence(nt) les enseignants au cours de leur carrière, concernant le développement de l'autonomie des élèves dans leur classe. En m'appuyant sur les témoignages d'enseignants je tenterai de retracer les moments clé de leurs parcours, afin d'identifier et de catégoriser ces influences et ainsi caractériser leur évolution.

Dans un premier temps, au travers des recherches scientifiques actuelles, je tenterai de définir le concept d'autonomie à l'école, d'en présenter les enjeux, mais également les conditions nécessaires à sa mise en place. Nous constaterons qu'il s'agit en fait d'une notion complexe qui recoupe plusieurs réalités. De ces lectures émergera un questionnement de recherche et dans un second temps le cadre théorique et méthodologique sera abordé. Auquel je préciserai alors le contexte de l'étude, les postulats théoriques qui y sont associés, ainsi que la méthode de recueil et de construction des données. Enfin, à la suite de l'analyse des données recueillies, plusieurs axes de résultats seront abordés afin de rentrer en discussion avec l'état des recherches en la matière et en tirer les conclusions et les prolongements possibles, notamment du point de vue de ma pratique professionnelle.

Chapitre I : État de l'art

1. Analyse de cette notion complexe qu'est l'autonomie

Il est très difficile d'introduire une notion aussi utilisée, vulgarisée et complexe que l'autonomie. Il existe de nombreuses définitions, car bon nombre d'auteurs ont tenté de définir ce concept. Au regard de mes lectures, chacune de leur définition semble recevable à condition qu'elles soient toutes explicitées dans leur contexte. C'est pourquoi je précise que dans ce mémoire, nous tenterons de définir l'autonomie en contexte scolaire.

1.1. Définition générale et théorique

Nous intéressant au contexte scolaire, nous avons décidé de rechercher la définition du mot autonomie dans le dictionnaire de pédagogie et de l'éducation. Tout d'abord, le mot autonomie vient de l'association de deux termes grecs : *autos* qui signifie soi-même, et *nomos* qui signifie loi, règle. C'est pourquoi le dictionnaire définit l'autonomie d'une personne physique comme « *La capacité de régler par soi-même sa conduite selon des lois* » (Arenilla, Gossot, Rolland & Roussel, 2007). Il s'agit donc de la possibilité pour un individu de se déterminer par lui-même, de réguler son comportement par ses choix en connaissance de cause. Cette définition semble pertinente, mais trop générale pour l'appliquer à des élèves. Les auteurs du dictionnaire précisent deux formes d'autonomie possibles à l'école : comportementale et intellectuelle et en donnent les définitions suivantes : l'autonomie comportementale comme « *la capacité d'agir avec une réflexion et en connaissance des enjeux personnels et sociaux de ces actions.* » L'autonomie intellectuelle sera quant à elle définie comme : « *la capacité à lire, à écrire, à utiliser les documents ou les instruments courants du travail exigé par les différentes disciplines scolaires, sans dépendre anormalement de l'aide ou du jugement d'autrui.* » (Arenilla, Rolland, Roussel, et Gossot, 2007). Ces définitions sont une aide précieuse pour concevoir le concept d'autonomie, mais restent encore très abstraites. C'est pourquoi il s'agira ultérieurement d'affiner et de concrétiser le concept avec des exemples de terrain.

1.2. Définition dans le cadre scolaire

Barray, Gadolet et Guillot (1999), trois ergothérapeutes, se sont penchés sur les situations de vie scolaire où l'enfant doit pouvoir agir seul sans l'aide de l'adulte pour réaliser le plus grand répertoire d'actions motrices et langagières possibles. Cependant, ils ne s'intéressent qu'à la vie pratique des élèves que l'on peut considérer comme une partie de l'autonomie comportementale citée précédemment. Les nombreux autres aspects de l'autonomie ne sont donc pas considérés. C'est pourquoi, pour compléter ce point de vue, il est intéressant de se pencher sur la typologie de l'autonomie des élèves, défini par Caudron (2001, pp. 8-9), comprenant cette fois-ci sept formes différentes regroupées et illustrées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : typologie de l'autonomie des élèves, défini par Caudron (2001)

Formes d'autonomie	Explication de Caudron	Exemples
Corporelle	« la prise de conscience de son corps et de ses possibilités, la coordination et le contrôle des gestes »	- La prise de conscience de son corps et de ses possibilités - La coordination et le contrôle des gestes - L'aisance dans les déplacements
Affective	« la maîtrise et l'expression des sentiments, l'affirmation de soi sans recours systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui »	- Contrôler ses sentiments - Se détacher de l'adulte - Prendre des décisions et les assumer - Ne plus être dépendant de l'approbation et du jugement des autres
Matérielle et pratique	« la capacité à s'adapter à l'environnement de la classe et de l'école »	- Gérer son matériel - Trouver et ranger le matériel
Langagière	« savoir s'exprimer, utiliser à bon escient le langage oral et écrit, mais aussi formuler ce qu'on veut dire »	- Oser prendre la parole - Savoir s'exprimer - Savoir formuler ce qu'on veut dire - Expliquer ses choix
Intellectuelle et morale	« aimer et savoir se poser des questions, contrôler une affirmation ou un résultat, s'informer, mobiliser les connaissances acquises »	- Penser par soi même - Mobiliser des compétences transversales et spécifiques à chaque discipline - Raisonner seul - Être dans une démarche de recherche
Spatio-temporelle	« se situer dans l'espace et le temps et à s'orienter en prenant des repères »	- Se situer soi-même par rapport aux autres et aux choses - Situer des objets les uns par rapport aux autres
Dans l'organisation du travail	« anticiper ce qu'on va faire, gérer son temps, modifier une méthode qui s'avère peu efficace »	- S'organiser, anticiper, prioriser - Avoir un regard critique et constructif sur ses apprentissages - Avoir connaissance de ses points forts et ses faiblesses

On retrouve chez Caudron l'ensemble des aspects évoqués par Barray, Gadolet et Guillot, auxquels il ajoute l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie affective et l'autonomie intellectuelle et morale qui sont non négligeables puisque directement liées aux apprentissages. Ces différentes formes d'autonomies sont liées, car elles interagissent en permanence durant le développement de l'enfant. C'est pourquoi, c'est un long processus qui demande du temps et qui va se construire tout au long de la scolarité, et même au-delà.

De nombreux pédagogues ont donné leur opinion sur le sujet de l'autonomie en milieu scolaire, et les points de vue divergents. Cependant, ils s'accordent tout de même aujourd'hui pour affirmer que l'autonomie ne se décrète pas et que c'est une compétence transversale qui doit être construite et travaillée. Le terme regroupe donc les différentes formes d'autonomie précédemment citées, qui représentent un ensemble coordonné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis œuvre dans un contexte donné (Vecchi, 2000, p. 49-50). La véritable autonomie, pour les élèves, comprend donc tous les différents éléments définis ci-dessus. Pour Zerbato-Poudou (2007), Docteure en sciences de l'éducation : « *S'inscrire dans un processus d'autonomisation c'est choisir, décider, anticiper, organiser, repérer les choses et assumer ses actes* ».

On pourrait donc conclure sur le fait que pour un élève, être autonome ce n'est pas obéir à un ordre (très généralement donné par l'enseignant), mais plutôt utiliser, à bon escient, ce qu'il sait et mettre du sens dans ce qu'il fait.

2. Les enjeux de l'autonomie

2.1. Une injonction de la société

La formation à l'autonomie évolue conjointement avec la société. En effet, les grands événements de notre histoire tels que la Révolution Française ou encore la révolution industrielle ont fait évoluer de façon considérable la forme scolaire. Nouveau mode de vie qui entraîne une forte demande de production auprès des entreprises. L'école doit alors former massivement les élèves dans le but de fournir la future main d'œuvre des usines recrutant à plein régime. On enseignait donc aux élèves à travailler selon des règles préétablies par l'enseignant dans une logique de transmission du savoir unidirectionnelle de ce dernier vers les élèves, sans les amener à réfléchir par eux-mêmes. On attendait d'eux, avant tout, attention et

mémorisation. Les tâches proposées aux enfants étaient définies à l'avance ne laissant aucune place à l'erreur ou à l'initiative intellectuelle.

Aujourd'hui dans notre société contemporaine, l'autonomie est très recherchée sur le marché du travail. Assurément, les profils d'individus les plus recherchés par les recruteurs sont ceux qui savent prendre des initiatives et innover. S'adapter et réagir face à de nouvelles situations devient donc un élément central. C'est de cette façon qu'ils apporteront à l'entreprise leur valeur ajoutée, leur permettant de se démarquer de la concurrence. Avec l'évolution de la société, le sédentarisme professionnel n'existe plus. Les élèves, futurs citoyens, seront amenés à exercer différentes fonctions au cours de leur vie. Ils doivent être polyvalents. C'est pourquoi, l'école a pour nouveau rôle de les former à cet avenir et cela passe par un élément central : la construction de l'autonomie, qui est plus que jamais recherchée. Sur le site internet du café pédagogique François Jarraud, journaliste, interviewe deux auteurs Liquète et Maury (2007) sur leur livre : Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie. Tous deux précisent que l'autonomie semble être une condition nécessaire à l'adaptation aux évolutions de la vie professionnelle.

Il apparaît en effet que dans un monde de plus en plus complexe, où les évolutions scientifiques, techniques, culturelles sont de plus en plus rapides, chaque individu sera amené à connaître différents changements au cours de sa vie (nomadisme professionnel, réactualisation permanente des connaissances et des compétences, adaptation à des environnements de travail eux-mêmes changeants...). Il doit donc développer des capacités d'adaptation et d'autonomie qui lui permettront de se réaliser et d'évoluer dans ce monde en perpétuelle mutation. (Liquète et Maury cité par Jarraud, 2008).

L'acquisition de méthodes de travail et d'apprentissage est aujourd'hui bien plus importante qu'une accumulation de connaissances. En tant qu'enseignants nous devons penser nos objectifs pédagogiques, nos méthodes d'enseignement et nos contenus d'apprentissage en lien avec les compétences que l'on cherche à développer chez nos élèves. L'autonomie est donc belle est un bien un apprentissage qui se construit et qui demande à l'enseignant une véritable préparation.

2.2. Une injonction dans les instructions

Concernant l'école, la volonté de développer chez les élèves une plus grande autonomie peut être mise en parallèle avec l'évolution de la conception de l'élève dans la société. Historiquement, l'idée d'autonomie apparaît explicitement dans le domaine de l'éducation au début des années 70. A partir de 1983, la démarche est renommée « pédagogie de l'autonomie »

et devient un enjeu fondamental du système éducatif. De plus, le courant pédagogique de l'Éducation Nouvelle représentée notamment par Decroly, Montessori, Freinet ou encore Oury, insuffle à partir de la moitié du XX^e siècle un renouveau dans les instructions officielles en préconisant une participation active des élèves à leur propre formation. C'est à partir de ce moment-là que l'école et l'enseignement se sont organisés autour de l'élève. En effet, la loi d'orientation de l'éducation de 1989 en est la parfaite illustration. Elle vise à mettre l'enfant au centre du système éducatif. Avec cette loi, on tend à ce que l'élève devienne acteur de ses apprentissages, mettant l'autonomie de l'enfant au cœur des préoccupations scolaires.

Les programmes de maternelle citent 1 fois l'autonomie des élèves comme finalité, but à atteindre. Le travail autonome fait partie intégrante du temps accordé à chaque domaine d'apprentissage en accord avec les répartitions horaires officielles de nouveaux programmes. En cycle 2, cette injonction revient 6 fois, pour finalement apparaître 11 fois dans les programmes de cycles 3. Accéder à l'autonomie semble être un objectif qui se poursuit tout au long de l'instruction obligatoire. En effet, former des individus « *autonomes et responsables* » est l'une des grandes finalités de l'école qui en fait également une prescription officielle dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015, p. 2). Cette culture commune doit 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* ». Il est véritablement important de fournir à nos élèves les armes nécessaires pour qu'à long terme, ils deviennent des hommes libres et responsables.

Pour conclure, amener les enfants vers l'autonomie est donc un objectif fondamental de l'école et plus largement de la société. Permettant ainsi aux élèves de devenir des citoyens maîtres de leurs destins, acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences.

3. Les conditions nécessaires à l'autonomie

Pour faire évoluer ses élèves sur le plan de l'autonomie l'enseignant dispose de trois leviers d'action : lui-même, son organisation spatio-temporelle et les activités qu'il propose.

3.1 Le rôle de l'enseignant

Comme évoqué précédemment la société évolue et l'enseignant a pour mission de préparer la future génération à affronter le monde de demain. Pour cela il doit lui aussi faire évoluer ses pratiques. Cependant, pour qu'un changement puisse s'opérer il faut au préalable être conscient de ce qu'on est, l'accepter et avancer en en tenant compte. En effet, le métier d'enseignant demande une remise en question permanente de ses pratiques tout au long de sa carrière. C'est pourquoi pour aider ses élèves à construire leur autonomie l'enseignant doit donc repenser sa place et son rôle au sein de la classe. Pour cela Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker (2019) ont synthétisé dans un tableau les différentes postures d'enseignant préalablement identifiées par Bucheton (2009). Dans le tableau, elles mettent en relation la posture de l'enseignant, l'objectif poursuivi et les gestes professionnels mis en œuvre.

Tableau 2 : Les postures de l'enseignants, d'après Bucheton, repris par Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker dans leur livre, *Enseigner en classe flexible* (2019, pp. 10-11).

Six types de postures	Objectif poursuivi	Gestes professionnels mis en œuvre
Posture de contrôle	Mettre en place un cadrage fort de la situation de travail.	Les tâches sont encadrées de façon rigoureuse afin de faire avancer tous les élèves en même temps.
Posture de sur-étayage ou de contre-étayage	Très proche de la posture de contrôle, elle vise une parfaite maîtrise de la situation de travail.	En plus des gestes évoqués ci-dessus, l'enseignant étaye beaucoup afin que le groupe avance plus vite. Si besoin il peut parfois faire à la place de l'élève.
Posture d'accompagnement	Favoriser l'émergence des idées et des notions par les élèves. Les inciter à comprendre.	L'enseignant accompagne l'émergence des savoirs, il aide de manière individuelle ou collective en fonction des moments et des besoins. La maîtrise du temps est moins importante : l'enseignant intervient peu, n'apporte pas les réponses mais provoque des discussions entre élèves, favorise la recherche de solutions.
Posture d'enseignement	Elle fait de l'enseignant le garant et le transmetteur de savoirs.	L'enseignant formule, structure, démontre les savoirs. Il fait à la place de l'élève ce que celui-ci ne peut pas encore faire.

Posture de lâcher prise	Remettre l'élève au centre des décisions d'apprentissage.	L'enseignant voit les élèves comme responsables de leurs apprentissages. Il les autorise à faire des choix et à essayer. Il veille à ce que les tâches proposées soient réalisables de manière autonome par les élèves.
Posture du « magicien »	S'appuyer sur le charisme de l'enseignant pour susciter chez l'élève l'envie d'entrer dans les apprentissages	Grâce à des situations ludiques, une théâtralisation des situations et des récits marquants, l'enseignant attire l'attention des élèves.

A la lecture de ce tableau il n'est pas question de hiérarchiser les pratiques puisque chaque enseignant va au cours de sa carrière, de son année, de sa journée adopter l'une ou l'autre de ces postures. Elles sont complémentaires en fonction du domaine enseigné et de l'objectif à atteindre. Ce tableau nous servira notamment à analyser l'évolution de la réflexion et des pratiques des enseignants que nous questionnerons ultérieurement.

On recherche désormais un rapport beaucoup moins directif entre l'enseignant et ses élèves que ce qui pouvait être proposé plus traditionnellement.

L'enseignant ne doit pas trop parler, et ne doit pas considérer les élèves comme des réceptacles passifs du savoir déversé dans leurs oreilles ou étalé devant leurs yeux, des simples cires molles dans lesquelles la marque des générations antérieures va pouvoir s'imprimer. (Lahire, 2001, p. 153)

L'élève est ainsi amené à être actif dans ses apprentissages, de par conséquent l'enseignant se doit de lui offrir les possibilités de le devenir. Cela passe par l'évolution des règles de vie de la classe en donnant l'autorisation aux élèves de se déplacer librement, de communiquer avec leurs camarades, ou encore de choisir leur activité.

C'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie. (Meirieu, s.d)

Le rôle de l'enseignant a évolué. Il doit accepter de n'occuper désormais qu'un rôle d'accompagnateur, de soutien en cas de besoin, de se tenir en retrait et d'observer davantage. Tout cela dans le but de laisser place aux tâtonnements, aux recherches, et à l'esprit d'initiative des élèves. Or, cela est impossible si l'enseignant est toujours auprès d'eux à leur donner des

directives qu'ils se contentent de suivre. Ils ne peuvent donc pas accéder à l'autonomie. Selon Lahire (2001), l'enseignant a désormais la mission d'explicitier les tâches, L'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui, connaître les objectifs qui sont visés, les critères d'évaluation qui vont être mis en œuvre ou la manière dont les choses vont se jouer au cours de la journée ou de la semaine.

Cependant, ce n'est pas parce que l'enseignant doit renoncer à une partie de son pouvoir qu'il doit également renoncer à son autorité et ainsi attendre que les choses se fassent « d'elles-mêmes » puisque comme nous l'avons vu l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit. Rendre autonome passe également par l'autorité d'un adulte. Il s'agit plutôt d'instaurer, petit à petit et selon l'âge des enfants, ce qu'Arendt appelle une « autorité de raison ». L'enjeu c'est que les élèves comprennent le cadre et les règles de ce nouveau fonctionnement et qu'ils y adhèrent volontairement, sans contrainte

3.2 L'organisation spatio-temporelle

Au sein de sa classe, l'enseignant choisit les espaces et les aménage en fonction de ses objectifs. Pour développer son autonomie l'élève a besoin d'évoluer dans un espace clair et sécurisant. Selon B, Lahire (2001, p. 152), l'organisation spatiale est capitale pour favoriser l'autonomie. Pour lui, « *La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unidirectionnel* » elle doit être divisée en sous-espaces distincts, avec une fonction définie. Comme par exemple un coin lecture où le silence est imposé. Les espaces doivent être clairement identifiés à l'aide d'affichages pouvant par exemple, rappeler les règles, les consignes et les connaissances travaillées.

Cette organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés va permettre d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les enfants sont donc amenés à être relativement « autonomes », car l'enseignant ne peut être partout à la fois. (Lahire , 2001, p. 152).

Penser l'aménagement de sa classe au service de l'autonomie revient donc à proposer un espace lisible, ciblé sur des apprentissages spécifiques. Montessori (1959), pionnière du développement de l'autonomie chez les enfants insiste sur le fait qu'ils ont besoin de vivre dans un cadre ordonné. L'espace joue un rôle rassurant, puisqu'il leur permet de construire des repères, et leur permet donc d'être plus autonome. Ces espaces peuvent être fixes, sous forme de centre d'autonomie par exemple ou bien plus libres en mettant à disposition des élèves du matériel spécifique en libre accès. Très souvent, un étiquetage de couleur ou à l'aide de logo

est utilisé pour aider l'enfant à se repérer. Le mobilier doit lui aussi être pris en considération. Effectivement, il permet de créer des espaces d'enseignements modulables s'adaptant ainsi aux types d'apprentissage. Les différents types d'assise mis à disposition des élèves, leur permettent de choisir un environnement de travail qui leur est bénéfique. Ils peuvent alors s'asseoir sur une chaise, un tabouret à bascule, un ballon gonflable ou encore travailler debout à la table de leur choix ou par terre sur un petit tapis.

De plus, structurer les activités autonomes dans le temps est un élément central. Le tableau de programmation, le contrat de travail collectif journalier, la roue des activités, le plan de travail hebdomadaire individuel ou collectif sont autant d'outils que l'enseignant peut créer en fonction de ses besoins et de ceux de ses élèves. Ils doivent lui permettre de gérer et d'organiser ces temps d'autonomie de façon efficiente. Cette organisation doit également être claire pour les élèves et correspondre à leurs besoins physiologiques de rythme de travail notamment évoqué par Testu (1994).

3.3 Conception des situations d'apprentissages

Comme explicitée précédemment, la pédagogie de l'autonomie invite l'enseignant à changer de rôle, prenant ainsi celui d'accompagnateur. Pour Vygotski (1997, pp. 350-351), la place de l'enseignant dans la situation d'apprentissage semble primordiale. En effet, il explique dans sa théorie du développement social, que la socialisation affecte le processus d'apprentissage. En d'autres termes, que l'interaction sociale joue un rôle essentiel dans le développement cognitif. D'après lui, l'obstacle inhérent à l'activité doit se trouver dans la zone proximale de développement de l'enfant pour que celui-ci puisse apprendre. Cette zone représente la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. En amont de la ZPD, l'activité est considérée comme inadaptée pour l'enfant, car la tâche demandée est de niveau trop faible pour être considérée comme une réelle situation d'apprentissage, l'enfant ne rencontrera pas d'obstacle. En aval de la ZPD, l'enfant n'est plus en capacité de la résoudre même avec l'aide d'une personne plus expérimentée que lui car l'obstacle est trop difficile et mettra donc l'enfant en échec. D'après Vygotski (1997), la zone proximale de développement est déterminée par « *la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration* » Il relie sa théorie avec le concept d'autonomie des élèves

en affirmant : « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* » (Vygotski, 1997 p355).

D'après Raphaëlle Raab (2014), Doctoresse en sciences de l'éducation, cet obstacle s'apparente à l'obstacle didactique, qui « *est propre au domaine d'apprentissage support de l'activité proposée. Il concerne l'acquisition de savoirs disciplinaires constitués : c'est l'objectif d'apprentissage* ». De plus, l'élève travaillant en autonomie doit réussir à se maintenir seul dans l'activité, persévérer et faire des efforts sans soutien d'une personne plus experte pour moduler la situation. C'est d'abord un effort sur soi, une résistance aux tentations comme solliciter l'enseignant ou encore détourner la consigne, mais également une résistance à ses pulsions, à ses désirs immédiats comme faire autre chose, se déplacer, parler, etc. D'après Raphaëlle Raab (2014), on parle alors d'obstacle pédagogique « *il est pratique, psycho-affectif, socio-relationnel et relève de la situation elle-même* ».

A la lecture de ces études on se rend bien compte que le choix des activités, le moment où elles sont proposées à l'enfant, et les modalités de travail sont des questions centrales dans la construction des temps d'autonomie. En effet certains élèves peuvent se trouver empêchés de se confronter à l'obstacle didactique alors qu'ils pourraient faire le travail avec des conditions plus adaptées pour eux. L'enseignant se doit de prendre en compte ses théories didactiques afin de concevoir ses activités selon une logique stricte qui dépend des stades de développement de l'enfant et de ses besoins. Plus globalement, il doit proposer des activités en accord avec le niveau de maturité de ses élèves.

4. Le cas de la classe flexible

Les enseignants Français possèdent une certaine liberté d'action qui leur permet de s'inspirer et de mettre en place des pédagogies dites « alternatives » dans leur classe. Maria Montessori, Célestin Freinet, ou encore Ovide Decroly en sont les pionniers. Nous retrouvons dans chacun de ces courants pédagogiques une esquisse de ce qu'on nomme actuellement la classe flexible.

La classe flexible un concept qui trouve son origine aux Etats-Unis et au Canada dans les années 90. Il est, pour les enseignants, une réponse adaptée aux différents besoins des élèves, c'est également un moyen de rendre responsable et autonome l'élève dans ses apprentissages (Delzer, 2016). Initialement ce concept pédagogique se caractérisait par un aménagement de

l'espace favorisant une multitude de positions de travail, offrant ainsi le choix aux élèves de choisir celle qui leur donnerait le plus de confort et de concentration en fonction de l'activité qu'ils doivent mener. Il s'agit du « flexible seating ». Gagnant progressivement en popularité le concept s'est élargi pour aujourd'hui intégrer la dimension d'enseignement flexible.

CLASSE FLEXIBLE = ENSEIGNEMENT FLEXIBLE + ENVIRONNEMENT FLEXIBLE

Bien qu'aucune mesure précise n'encadre les principes de la classe flexible, il est possible d'en ressortir les fondements de base, menant à repenser autrement l'environnement d'apprentissage dans le milieu scolaire. Pour Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker (2019) l'enseignement flexible est un enseignement qui propose de repenser la place de l'élève en le rendant acteur de ses apprentissages. D'après elles, c'est en opérant une transformation du cadre que l'enseignement flexible accroit la liberté de l'élève, permettant ainsi une approche plus individualisée, plus respectueuse de ses besoins et de son rythme d'apprentissage. L'environnement flexible est, quant à lui, un espace dans lequel le mobilier, les assises, l'aménagement de l'espace et les règles associées sont repensés afin d'offrir une plus grande liberté de mouvement et plus de bien-être aux élèves. Selon la perception d'un expert, offrir un aménagement flexible dans la classe supprime certains problèmes et favorise la prise de décision chez l'élève (Delzer, 2016). Il est prouvé que s'il y a une inadéquation entre le jeune et son environnement, ce dernier peut ne pas entrer dans les activités comme il le devrait, ainsi *« l'attention, la qualité d'écoute et de mémorisation dépendent d'une installation confortable et stable, respectant la physiologie du corps et adaptée à la situation scolaire »* (Trouvé, 2016).

Dans le cadre d'un enseignement flexible, la conception des temps d'autonomie est essentielle car ces créneaux représentent une part importante de l'emploi du temps. Ils font partie intégrante du temps alloué à chaque domaine d'apprentissage. Cependant, la vraie question est comment, concevoir ces temps d'autonomie ? Pour un enseignant débutant souhaitant se lancer dans un enseignement flexible cette question est essentielle mais soulève une réflexion complexe. Pour y répondre il est nécessaire de comprendre et de caractériser l'évolution de la réflexion d'enseignants utilisant actuellement ce mode d'enseignement au sein de leur classe. Comment en sont-ils arrivés là ?

Chapitre II : Cadre théorique et méthodologique

1. Questionnement de recherche

L'autonomie est un concept très complexe comme nous avons pu le voir tout au long de ce mémoire. Il est compliqué de trouver une définition adéquate qui satisferait tout le monde. En effet, chaque champ disciplinaire s'approprie sa propre définition de l'autonomie. En contexte scolaire, les pédagogues s'accordent cependant pour dire que l'autonomie ne se décrète pas, que c'est une compétence que l'on se doit de construire et de développer chez nos élèves. Même si le développement de l'autonomie semble être aujourd'hui une préoccupation de tous, un enjeu à la fois sociétal et scolaire, savons-nous réellement comment développer cette compétence ?

Il existe de nombreux paradoxes autour de l'autonomie en milieu scolaire. Le processus d'autonomisation des élèves n'est pas chose aisée et demande un véritable apprentissage. Il nécessite ainsi des prises de risque de la part l'enseignant dans sa manière de concevoir son enseignement. Il peut rapidement être perdu face à cette injonction des instructions qui ne proposent que peu de solutions concrètes pour y parvenir. Accompagner ses élèves vers l'autonomie nécessite une réelle remise en question de la part de l'enseignant sur son fonctionnement de classe, le matériel qu'il utilise, les objectifs qu'il se fixe.

Concevoir des temps d'autonomie et un accompagnement plus flexible de l'apprentissage est un sujet passionnant qui engendre pour moi beaucoup de questions. Vais-je définir mes activités autonomes à la journée, à la semaine ou plutôt sur une période ? Des temps autonomes doivent-ils être proposés dans tous les domaines d'apprentissages ? Là encore, la démarche n'est pas toujours très confortable. Le point de départ réside dans le fait de comprendre les éléments qui ont influencé l'évolution d'enseignants experts concernant le développement des temps d'autonomie en classe ? Quels ont été leurs objectifs ? Quels choix pédagogiques ont-ils favorisés, à quel moment de leur carrière et pourquoi ? Comment ont-ils fait évoluer leur préparation ? Quels sont les éléments qui ont fait sens pour eux au cours de ce processus ? Dans ce présent travail de mémoire nous tenterons d'analyser l'évolution d'enseignants sur la construction des temps d'autonomie au sein de leur classe.

2. Postulats théoriques

Ce mémoire s'inscrit donc dans le programme de recherche socio-anthropologique qui repose sur la conjonction de deux hypothèses fondatrices. En effet, comme explicité précédemment, nous nous intéressons à l'activité des enseignants face au développement du processus d'autonomisation des élèves dans leur classe. La clé théorique activité implique de travailler dans le cadre théorique du programme de recherche « cours d'action », développé par Theureau (2006), qui repose sur deux postulats, celui de l'enaction et de l'expérience.

Selon l'hypothèse de l'enaction (Varela, 1989), l'activité d'un acteur consiste en une dynamique, une succession d'interactions asymétriques avec son environnement. Selon Theureau (2010, p.291) on parle d'interactions asymétriques dans le sens où à chaque instant, l'acteur sélectionne dans l'environnement ce qui est susceptible de le perturber et façonne ainsi la réponse qu'il peut apporter à cette perturbation. Cette réponse engendre un changement chez l'acteur si celle-ci est une action alors l'environnement s'en trouvera lui aussi modifié. Au fil du temps, avec l'expérience, l'acteur anticipe les variations, les perturbations, et adapte donc plus facilement ses réponses. Theureau (2010, p.291) précise : « *Il est alors a priori impossible de connaître l'activité [...] d'un acteur de l'extérieur, c'est-à-dire à partir de données d'observation et enregistrement de son comportement.* ». C'est ainsi que le second postulat sur la conscience préreflexive entre en jeu. Il suppose qu'un être humain, sous réserve d'être placé dans des conditions qui le lui permettent, peut raconter et commenter son activité, c'est-à-dire ce qui est significatif pour lui à ce moment-là de la situation, notamment lors d'entretien, d'auto confrontation ou de remise en situation dynamique. C'est alors par le biais du langage et du corps qu'il va pouvoir exprimer sa conscience préreflexive à l'observateur-interlocuteur et ainsi faire connaître à ce dernier la subjectivité de son expérience vécue.

3. Méthode de recueil des données

3.1. Entretien de remise en situation dynamique

Les données que nous souhaitons recueillir sont des données très lointaines, à l'échelle d'une carrière. C'est pourquoi au fil des années, elles sont plus subjectives, et font référence à des récits d'expériences, des anecdotes. Dans un premier temps, nous avons demandé à chacun des acteurs de retracer chronologiquement l'évolution de leur raisonnement, au cours de leur

carrière, sur la conception des temps d'autonomie dans leur classe. Pour cela, il leur a été demandé de s'appuyer autant que possible, sur quelques ressources, "traces" qui les ont marquées et fait évoluer. Cette recherche leur a été personnelle, et s'est faite à distance, par les acteurs eux-mêmes.

Dans un second temps, nous avons mis en place des entretiens de remise en situation dynamique. Nous avons fait le choix d'utiliser ce mode de recueil de données, car nous avons besoin de considérer l'activité sur des périodes longues et discontinues. Comme l'explique Leblanc (2014, p. 147) pour pister l'activité de l'acteur il faut reconstruire son cours de vie en lien avec son contexte professionnel. Leblanc reprend l'objet théorique du « *cours de vie relatif à une pratique* » de Theureau (2006) en le définissant de la façon suivante « *(il) constitue une extension du cours d'expérience à des périodes d'activités discontinues s'étendant sur des empan temporels plus larges et est particulièrement pertinent pour traiter des activités à long terme qui parcourent la vie d'un acteur au milieu d'autres activités.* ». En effet, comme explicité précédemment, la construction de l'autonomie au sein d'une classe implique une remise en question de l'enseignant sur ses pratiques, sa posture, son organisation, ce qui n'est pas chose facile. Cela s'acquiert au fil des années. Les entretiens se sont déroulés en présentiel ou via la plateforme Zoom en fonction des contraintes sanitaires et/ou géographiques actuelles.

Nous avons conscience que les données que nous souhaitons recueillir étaient, pour certains enseignants, très lointaines et qu'ils pourraient avoir du mal à se remettre dans les situations étudiées malgré l'utilisation des traces matérielles qu'ils avaient préalablement sélectionnées. Nous avons donc anticipé le fait que le travail de remémoration demandé sur un temps si long pouvait nous empêcher d'avoir accès à la pleine conscience préréflexive de certains acteurs, notamment sur le plan des émotions et des ressentis. Pour cela, nous avons décidé d'adapter les entretiens de remise en situation dynamique, en les mixant avec des entretiens plus ethnographiques. Une autre dimension, plus subjective, du discours a donc été prise en compte lors de nos échanges avec les acteurs. En effet, comme le souligne Beaud 1996 en citant Bernard Zarka : « *Il faut distinguer, dans ce qui est dit au cours d'une interview, les faits objectifs [...] et les jugements sur les faits [...] qui constituent des données que, faute de mieux, on peut appeler "subjectives" et qui informent tout autant sur la subjectivité présente du locuteur que sur son passé nécessairement reconstruit.* ».

3.2. Échantillons d'enseignants interrogés

La présente étude s'intéresse à l'activité et à l'expérience de professeur(e)s des écoles expérimenté(e)s, qui mettent en place des temps d'autonomie dans leur classe. Ces enseignants ont été sélectionnés, *à priori*, car ils s'appuient au quotidien sur des pédagogies permettant des temps de travail autonomes, moments pendant lesquels ils ne sont pas disponibles et où les élèves sont libres de travailler sur des ateliers, seuls ou à plusieurs. Ces temps d'autonomie doivent être courants et réguliers (au moins une heure par jour) afin qu'ils prennent une véritable place dans l'emploi du temps et qu'ils imposent alors une réflexion significative aux acteurs sélectionnés. Nous avons également fait le choix de nous intéresser à des enseignants expérimentés afin de pouvoir recueillir des données sur le long terme et appréhender l'évolution de leur réflexion et de leurs pratiques au cours du temps.

Partant de ces critères de sélection, nous avons contacté un certain nombre d'enseignants. Les premières enseignantes à avoir été contactées sont celles de l'école *****

puisque ce sont mes collègues, et qu'une majorité d'entre elles, pratique la classe flexible au quotidien. Une, nous a répondu positivement, Sonia qui enseigne dans une classe de CE1. Puis nous avons également contacté une enseignante recommandée par notre CPC, Isabelle (CP/CE1), enseignante à l'école ***** Enfin, nous avons contacté deux enseignants via un réseau social connu (Instagram), il s'agit de Fabrice (CM1/CM2), enseignant et directeur d'une petite école des Landes, ainsi que Lilou (CM1) enseignante à Paris. Tous ces enseignants répondent à nos critères de sélection, leurs méthodes et leurs pédagogies nous ont semblé très intéressantes à analyser.

3.3. Contextualisation

Le premier entretien s'est déroulé en visio, via la plateforme Zoom avec Fabrice. Cet enseignant avait au préalable travaillé l'entretien, comme demandé, en sélectionnant un certain nombre de traces (annexe 1 à 5) illustrant son évolution face à la construction des temps d'autonomie dans sa classe. Les traces fournies étaient très riches et variées : des photos de son organisation spatiale et matérielle (annexe 1), un plan de sa classe (annexe 2), son emploi du temps (annexe 3) ainsi que l'exemple d'une progression de période intégrant les ateliers autonomes dans la période (annexe 4). Le plus intéressant fut la carte mentale qu'il a créée (annexe 5) reprenant tous les aspects gravitant autour du thème de l'autonomie des élèves, ce qui nous a permis, lors de l'entretien, de ne pas perdre le fil de nos échanges, et de rebondir efficacement lorsque c'était

le cas. La dimension chronologique de la recherche a, dès le début de l'entretien, pris une importance capitale. En effet, nous avons naturellement retracé son parcours, année par année. L'entretien a été fluide, captivant et très enrichissant.

Concernant l'entretien avec Isabelle, il s'est déroulé à l'école *****, dans la classe de l'enseignante. Isabelle a, elle aussi, travaillé l'entretien en amont, mais a opté pour la rédaction d'un document unique (annexe 6), retraçant son parcours, donnant ses motivations et ses conseils concernant l'autonomie, illustrant sa classe à l'aide de photos et d'un plan détaillé. Ce document a été d'une grande aide pour compléter les notes ethnographiques prises lors de nos échanges. Il est complet et riche, cependant la dimension temporelle était peu présente. Isabelle ayant une longue carrière dans l'enseignement la remémoration des situations vécues et la structuration de l'entretien ont été plus difficiles que lors de l'entretien précédent et nous avons rencontré quelques difficultés à « recentrer » l'acteur sur notre objet d'étude.

L'entretien avec Sonia s'est déroulé à l'école *****, dans la classe de l'enseignante. Elle a choisi certaines traces illustrant son organisation spatiale (annexe 7), temporelle (annexe 8), et matérielle (annexe 9) dans le but d'illustrer sa construction de l'autonomie au sein de sa classe. Elle a également préparé l'entretien en retraçant son parcours, et en se remémorant les éléments clé de ses 19 années de carrière afin de pouvoir échanger efficacement ensemble le jour de l'entretien. L'entretien a été fluide, nous connaissant personnellement avec Sonia il a été facile d'échanger, de nous comprendre, et de se recentrer sur les points essentiels de la recherche lorsque cela fut nécessaire. Les notes ethnographiques de l'entretien ont été retranscrites numériquement.

Le dernier entretien a été réalisé avec Lilou, celui-ci a eu lieu à distance, en visio, via la plateforme Zoom. Cette dernière, a anticipé notre entretien en sélectionnant un certain nombre de traces, et en rédigeant un document qui décrit son parcours face à la construction de l'autonomie des élèves (annexe 10). L'entretien a été plus rapide que les précédents puisqu'elle avait des impératifs personnels qui l'ont empêché de m'accorder plus de temps.

4. Méthode d'analyse des données

4.1. Analyse inductive générale du discours

Pour garder une trace de ce qui semblait être significatif pour les enseignants interviewés, nous avons pris des notes ethnographiques. Pour le premier entretien, il s'agit de notes manuscrites (annexe 11). Puis, je me suis rendu compte que ces notes étaient trop brouillonnes pour moi. C'est pourquoi, pour les entretiens suivants, je suis passée, sur une prise de notes numériques via un logiciel de traitement de texte (annexes 12, 13 et 14). Cependant, j'ai ressenti le besoin de continuer à réaliser une frise chronologique manuscrite pour chacun des entretiens.

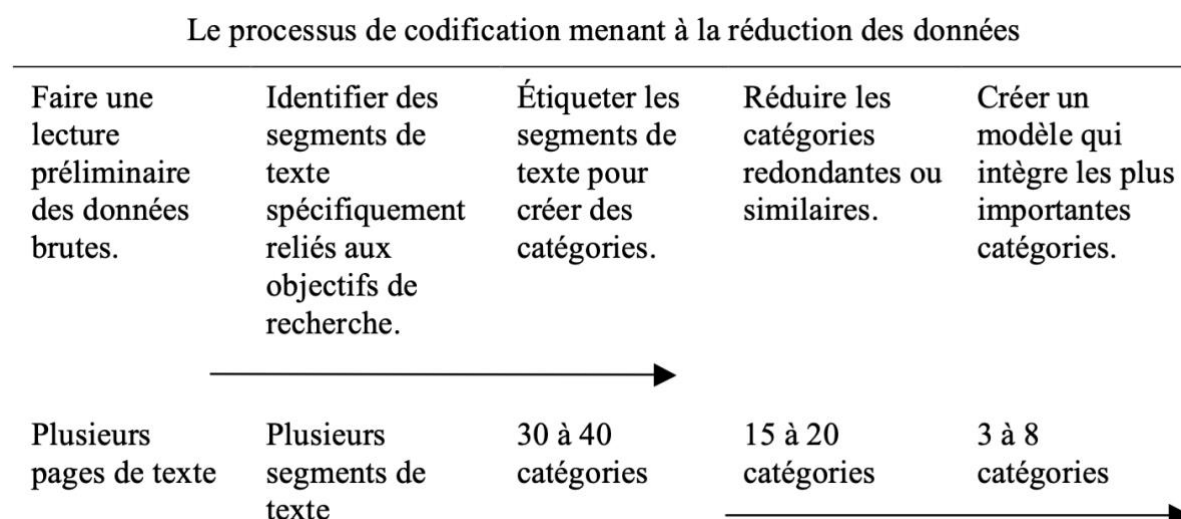
En effet, la dimension temporelle est un aspect important de ce mémoire. Nous souhaitons rendre compte de l'évolution au cours du temps, des éléments significatifs pour les enseignants interviewés dans la construction des temps d'autonomie en classe. Ainsi que visualiser la part que prend l'autonomie sur la carrière de ces derniers. C'est pourquoi les données sont structurées chronologiquement. Les unités temporelles choisies ont varié en fonction des enseignants. En effet, certains d'entre eux ayant une longue carrière dans l'enseignement, le processus de remémoration a été plus complexe et a demandé de grouper les années afin d'obtenir des périodes significatives de leur évolution. Lors des entretiens, les premiers échanges portaient sur le choix de l'unité temporelle adéquate en fonction du profil de chaque acteur et de leurs souvenirs. Le discours s'ancrait ensuite dans une unité temporelle choisie qui pouvait se situer plusieurs années auparavant puis s'axait sur des thèmes qui émergeaient en lien avec notre objet d'étude.

A partir des récits d'expérience des enseignants interviewés, nous souhaitons accéder à ce qui a été significatif pour eux au cours de leur carrière dans la construction des temps d'autonomie en classe. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse inductive générale de leur discours (d'après les enregistrements audios). Cette analyse est définie comme « *un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche.* » (Blais et Martineau, 2006, p4). Comme l'expliquent ces auteurs, (2006, p5), au vu de la nature de nos données, cette analyse semble tout à fait pertinente « *L'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature.* ».

L'analyse inductive est une démarche qui part de données brutes, réelles et observables, pour aller vers l'explication de celles-ci. Selon De Sardan (1995), « *Les données sont la transformation en traces objectivées de « morceaux de réel » tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur.* ».

Grâce à cette méthode, il est possible de faire émerger du sens de l'ensemble des données intrinsèques recueillies, en recherchant des récurrences relatives à la problématique, en les catégorisant, selon un processus de codification qui suit 4 étapes fondamentales résumées par Blais et Martineau (2006, p.10) tel que présenté par Thomas (2006) s'inspirant de Creswell (2002) :

Tableau 3 : Source : Blais, M., & Martineau, S. (2006, p10) d'après Thomas (2006, p. 242), adapté de Creswell (2002, p. 266)



Par manque de temps, nous avons fait le choix de ne pas retranscrire tous nos entretiens en verbatim, car ces derniers ont duré entre 1 heure et 2 heures. Nous avons donc réalisé la première étape du processus de codification présentée plus haut, en réécoutant, plusieurs fois, chacun de nos entretiens. Puis, pour chacun d'entre eux, nous avons retranscrit des éléments du discours qui nous paraissaient pertinents au regard de notre objet d'étude. En nous basant sur les dires de l'acteur mais également sur les émotions qu'il dégageait à ce moment-là et sur la gestuelle qu'il utilisait.

Comme explicité précédemment, la dimension temporelle étant un aspect très important de ce mémoire, nous avons décidé, d'ajouter les retranscriptions de discours aux notes ethnographiques prises pendant l'entretien (annexes 15, 16, 17). En effet, les notes ethnographiques ont été structurées chronologiquement, contrairement aux éléments du

discours retranscrits, qui eux, suivent les échanges oraux et donc les vas et viens dans le temps. Concernant notre premier entretien avec Fabrice nous n'avons pas pu réaliser la retranscription de ses paroles puisqu'après 2 heures 30 d'entretien nous nous sommes aperçus que l'enregistrement vidéo avait fonctionné sans le son. Cependant, cette erreur a été détectée dès la fin de l'entretien, nous nous sommes donc empressés de retranscrire sur papier toutes nos observations lors de nos échanges avec l'acteur, afin de minimiser les pertes de données, et que ces dernières puissent venir compléter les notes prises lors de l'entretien.

4.2. Identification des catégories

C'est à partir de ces documents, que nous avons identifié des unités de sens en lien avec notre objet d'étude. Pour finalement, les regrouper sous une « étiquette » commune et former ainsi des catégories. On retrouve au sein de ces dernières des points communs entre nos acteurs, mais aussi des points de vue contradictoires. On obtient finalement 6 catégories qui nous permettent d'avoir une vue d'ensemble des éléments identifiés dans les données brutes comme étant les aspects clé au regard des questions de recherche visées. Il s'agit ici des catégories suivantes :

1. Le format

On retrouve au sein de cette catégorie des éléments permettant de définir les temps d'autonomie mis en place par les enseignants au sein de leur classe. L'organisation spatiale, temporelle et matérielle seront caractérisées. Permettant ainsi de visualiser les types de contenus utilisés, la différenciation mise en place, les modalités de travail, etc.

2. L'évaluation

Il s'agit d'aborder ici les modes d'évaluation privilégiés par les enseignants durant les temps d'autonomie, ainsi que l'évaluation de l'autonomie en tant que compétence. Seront alors abordés les différents formats des évaluations, les outils de suivi des élèves et les modes de correction utilisés.

3. Les ressentis

Cette catégorie a pour but d'identifier les ressentis des enseignants face à l'autonomie accordée aux élèves. Permettant ainsi de prendre en considération leurs émotions dans l'évolution de la mise en place du processus d'autonomie au sein de leur classe.

4. Les préoccupations

Il s'agit ici de caractériser les préoccupations des enseignants au cours de leur carrière. Permettant ainsi de visualiser l'évolution de leurs priorités.

5. Les éléments « choc »

Il s'agit ici d'identifier les éléments qui ont marqué les enseignants au cours de leur carrière. Les poussant ainsi à faire évoluer leur mode de fonctionnement au sein de leur classe et à proposer progressivement un enseignement dit plus « flexible ».

6. La préparation

Enfin, cette catégorie identifiera quels sont, selon les enseignants interviewés, les points clé de la préparation des temps d'autonomie. La préparation spatiale, temporelle, et matérielle seront abordées.

Comme explicitée jusqu'à présent, la temporalité est un élément essentiel dans notre question de recherche. En effet, nous cherchons à comprendre et à caractériser l'évolution d'enseignants utilisant actuellement un mode d'enseignement dit « flexible » et qui par définition, engendre la mise en place de temps d'autonomie au sein de leur classe. Plus grossièrement nous cherchons à comprendre comment ils en sont arrivés là. C'est pour cela que les données recueillies et regroupées sous 6 catégories ont été présentées sous forme de tableaux chronologiques dans les annexes 18, 19, 20, 21 et 22.

Chapitre III : Résultats et discussion

1. Interprétation des résultats

1.1. Mise en place de l'autonomie : une évolution inégale au sein du corps enseignant

Si on s'intéresse à la temporalité et donc à l'évolution dans le temps des acteurs interviewés, il est important de préciser qu'il existe deux profils distincts. Le premier, celui de Fabrice et Lilou ayant débuté le métier il y a seulement 7 ou 8 ans. Ces deux jeunes enseignants ont cherché à développer l'autonomie dans leur classe dès leurs premières années. Contrairement à Isabelle et Sonia, qui ont aujourd'hui plus de 20 ans d'ancienneté et pour qui la mise en place de l'autonomie a été beaucoup plus longue.

Au regard, de l'analyse détaillée des données, quelques soient les catégories sélectionnées, on remarque qu'avant 2015 la quantité des traces recensées reste faible. Cela s'explique par le fait que l'autonomie était, à cette époque, très peu pratiquée (voire inexistante) chez ces enseignants. C'est ce que confirme notamment la catégorie « format ». L'autonomie est développée progressivement aux alentours de 2015.

Tableau 4 : catégorie "format" présent en annexe 18

Forme	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice Rechede				- Activité relais - seul ou à plusieurs	- plan de travail à la journée (2h/j) - seul uniquement	- création progressive de quelques centres avec fiche de suivi personnelle (2h/j sur 2j) - choix dans l'ordre des ateliers - supports : que des fiches	- centres dans toutes les disciplines avec fiche de suivi personnelle (2h/j sur 1 semaine) - choix dans l'ordre des ateliers - supports : fiches, enregistrements, écoute, jeux, manipulation	- seul, binôme, maximum 3	
		x	x	x	- pas de différenciation - pas d'autonomie dans les déplacements, places attirées - organisation spatiale différente pour les CE2 et les CM2 avec chacun leur tableau	- exercices de réinvestissement ET de recherche - différenciation en 2 groupes de niveaux distincts	- différenciation en 2 groupes de niveaux distincts - placement libre - assises flexibles	- organisation spatiale différentes - organisée autour des différents centres	- personnalisation de l'autonomie
					- ateliers tournants - seul ou en groupes - ordre des activités imposé	- ateliers ouverts sur la période - grand tableau à double entrées où les élèves se notent pour réaliser une activité - seul, binôme, maximum 3 - choix dans l'ordre des activités	- supports : fiches, jeux, manipulation - exercices de réinvestissement ET de recherche		
					x	- différenciation avec plusieurs niveaux possibles sur la même activité - placement libre - assises flexibles			
					- places attirées mais mouvement entre les ateliers autorisé - organisation spatiale en îlots, matériel de l'atelier préparé sur les tables	- organisation spatiale sans « zones » prédéfinies, les élèves vont chercher le matériel et réalisent le travail là où ils le souhaitent			
Isabelle German				- travail en îlots		- cahier d'autonomie mathématiques - Activités relais sous forme de jeux - sur une ou deux journées	- cahier d'autonomie mathématiques et de français - sur une ou deux journées	- cahier d'autonomie ritualisés - ateliers sur toutes les disciplines - sur une ou deux journées	
		x				- Seul ou en groupes - ordre des activités imposé - exercices de réinvestissement			
				x		- groupes homogènes - beaucoup de différenciation au niveau des contenus, du matériel, de l'espace et du temps			
				x		- placement libre - assises flexibles			
						- organisation spatiale avec des « zones » très peu marquées			
Sonia Pallo				- Activités relais avec un lutin d'autonomie - autonomie collective - ordre des activités imposé - supports : jeux collectifs, manuels, manipulation	- rituels le matin en français et mathématiques - activités relais avec le lutin d'autonomie - 6 ateliers tournants	- création de centres - panneau d'affichage collectif où les activités notées varient sur le mois ou la période - seul, binôme ou maximum 3 - choix dans l'ordre des activités			
				x		- exercices de réinvestissement ET de recherche (pour les activités culturelles) - groupes homogènes			
					- Pas de différenciation - place attirées	- différenciation sur le rythme : 3 groupes : lièvre, lapin, tortue - différenciation avec plusieurs niveaux possibles sur la même activité - placement libre - assises flexibles			
Lilou Teach									

Pour Lilou et Fabrice il s'agit de leur début de carrière. Ils ont tous deux eu la chance d'être très rapidement titulaires de leur classe, ce qui n'a pas forcément été le cas des deux autres enseignantes interviewées. Cela a leur a permis de pousser leur réflexion sur l'autonomie. En effet, étant les seuls maîtres à bord, ils ont pu faire des choix sur l'organisation spatiale et temporelle de leur classe. Mais au-delà de ce facteur favorisant, il est intéressant de souligner que ces enseignants ont mis en place des temps d'autonomie dans leur classe dès leurs premières années d'enseignement.

Cependant la catégorie « préoccupations » nous informe d'une divergence. Fabrice semble utiliser l'autonomie comme une nécessité tandis que pour Lilou, cela semble être directement sa principale préoccupation. En effet, Fabrice enseigne en maternelle il précise que l'autonomie lui ait donc indispensable. Cependant, jusqu'en 2018, il semble avoir besoin, en priorité, de prendre ses marques avec les programmes, les niveaux, et sa fonction de directeur. Tandis que pour Lilou l'autonomie semble être, dès son année de PES, sa principale préoccupation « *dès cette année première année de PES j'ai senti que j'avais besoin d'autonomie, dès le départ* ». Concernant Sonia et Isabelle la mise en place de l'autonomie s'est faite plus progressivement au cours de leur carrière, et pour Sonia cela a débuté 3 ans après les autres, en 2018, après 16 ans d'enseignement.

On remarque également une « cassure » aux alentours de l'année 2018. Ceci est parfaitement illustré dans les tableaux « éléments choc » et « préparation ». En effet on remarque que tous les acteurs ont été marqués par un ou plusieurs éléments cette année-là, et qu'à partir de cette date, les enseignants ont changé radicalement leur manière de concevoir les temps d'autonomie.

Tableau : "catégorie : éléments choc" présent en annexe 22

Cat	Année	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice Rechede					x			- travail en collaboration avec une collègue du même niveau en flexible - travail en collaboration avec CPC	- lecture des livres de Debbie Diller et Sylvain Connac	x
Isabelle German		x		- arrivée du TBI - travail en collaboration avec CPC		x		- contribution de la mairie à la classe flexible	x	
Sonia Palloc	x			- décharge de maître formateur : diversité des pratiques - problème personnel : besoin de lâcher prise, indispensable - rencontre avec une enseignante de maternelle Montessori				- formation classe flexible de la circonscription - travail en collaboration avec une collègue du même niveau en flexible x	- arrivée d'un enfant avec comportement compliqué (sensible + violent)	x
Lilou Teach			x	- la différence de rythme au niveau des rituels - lecture du livre le lièvre et la tortue : mise en place de niveaux différenciés - année compliquée, frustrée, fatiguée, essoufflée				- informe sa directrice de son projet de classe flexible pour obtenir de l'aide - lecture du livre de Debbie Diller sur les centres de littéracie	x	x

Tableau 6 : catégorie "préparation" présent en annexe 23

Préparation	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice Rechede		x	x	x		x	- recherche des activités sur internet (blogs)		
							- préparation très fastidieuse		
							- créateur de ses propres activités		
							- travail en collaboration avec sa collègue		
							- pas de fiche de prep	- préparation périodique (fait apparaître les activités autonomes dans sa progression)	
Isabelle German		x				x	- formation avec la CPC	- lecture des livres de Debbie Diller et Sylvain Connac	- co-préparation à l'aide des retours des élèves
							x	- création d'une charte de l'autonomie avec les élèves	- meilleure organisation (affichage, consigne pictogrammes...)
								- présentation en amont en classe entière des activités proposées en autonomie	
								- présentation aux élèves de l'organisation spatiale et matérielle (séances prédéfinies dans l'emploi du temps)	
								- utilisation des méthodes spirales : MHM, MHF, Dictée histoire des arts	
Sonia Palloc						x	- recherche des activités sur internet (blogs)		
							- travail en collaboration avec le CPC	x	
							- mise en place du matériel des ateliers directement sur les tables	x	
							- préparation plus simple (gestion de l'hétérogénéité)		
							- préparation périodique (utilisation d'un tableau à double entrées pour le repérage des élèves)		
Lilou Teach						x	- présentation en amont en classe entière des activités proposées en autonomie		
							- pense avant tout à l'organisation spatiale et matérielle		
							- recherche la praticité		
							- présentation aux élèves de l'organisation spatiale et matérielle au fur et à mesure de l'année (pas de séance prédéfinie)		
							- pas d'emploi du temps, va au rythme des élèves		

Ce changement coïncide également avec la généralisation de la mise en place des pédagogies alternatives au sein des classes. Qu'il s'agisse de la pédagogie Montessori, Freinet ou encore de la classe flexible, 2018 semble être l'année où les enseignants prennent conscience qu'un changement dans leur mode de fonctionnement s'impose pour le bien-être des enfants. Cela se confirme par le fait que tous les enseignants interviewés disent être passés sur un fonctionnement de classe flexible cette année-là.

Pour conclure, les nouvelles générations d'enseignants semblent être plus sensibilisées à la construction de l'autonomie au sein de leur classe. Ils arrivent sur le terrain avec l'envie de proposer à leurs élèves un mode de d'enseignement différent. Ce changement à pris plusieurs

années à se mettre en place chez des enseignantes plus expérimentées. Sûrement conditionnées par des années de pratiques plus traditionnelles.

1.2. Contrôler versus lâcher prise : un renversement dans la posture d'enseignement

La mise en place de temps autonomes demande aux enseignants de repenser leur enseignement et cela passe inévitablement par un questionnement sur leur posture professionnelle. Pour tendre vers un enseignement plus flexible l'enseignant doit lâcher prise et ainsi quitter sa posture traditionnelle de contrôle.

Au cours des entretiens il a été demandé aux enseignants de caractériser leur posture actuelle au sein de leur classe selon le tableau de Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker (2019) présenté précédemment. Ils avaient la possibilité de se situer dans une ou plusieurs catégories, voici les résultats obtenus :

Fabrice : pense être dans une posture d'accompagnement et de lâcher prise.

Isabelle : espère être dans une posture de lâcher prise et aimerait être dans celle du magicien.

Sonia : pense être dans une posture d'accompagnement et de lâcher prise.

Lilou : pense être dans la posture du lâcher prise, mais besoin d'avoir eu le contrôle en amont.

Tous les enseignants choisissent au moins la catégorie de « lâcher prise ». Ce terme a donc retenu notre attention et a fait l'objet d'une recherche dans les verbalisations. On le retrouve en majorité dans la catégorie « ressentis ».

Tableau 7 : catégorie "ressentis" présent en annexe 20

Ressentis	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
Fabrice Rechede		x	x	- sursollicité		- plus à l'aise grâce à la préparation	- peur de lâcher prise complètement	- lâcher prise			
				- gêné par les nuisances sonores importantes				- meilleure connaissance des élèves			
				- manque d'idée, de matériel, d'organisation spatiale	- manque de maturité et de recul	- satisfait d'être plus disponible pour le groupe en dirigé	- paniqué par le mouvement créé par le placement libre	- meilleure connaissance des programmes			
				- manque d'anticipation	- prise de conscience de la nécessité de préparation des temps d'autonomie	x	- peur que l'autonomie ne soit qu'occupationnelle	- prise de conscience de la nécessité de travailler l'autonomie comme un véritable apprentissage			
				x	x		- n'a pas osé se lancer à 100% : lancement progressif	x			
Isabelle German		x		- à l'aise							
				- tolérante au bruit et aux mouvements							
				x	x	- sereine					
						- pas trop sollicitée					
						- n'a pas osé se lancer à 100% : lancement progressif					
						- lâcher prise nécessaire					
- plus épanouie											
- environnement de classe agréable											
- métier plaisir											
Sonia Palloc			- satisfaite d'être plus disponible pour le groupe en dirigé				- plus forte sensibilité au bruit				
			- besoin d'apprendre et de se former				- pollution visuelle par le mouvement				

- rassurée dans son mode d'enseignement frontal	- besoin de répondre à l'hétérogénéité de sa classe		- manque d'anticipation, d'organisation	
	- besoin de lâcher prise		- ne pense pas que le 100% flexible convienne à tous les élèves	
	x		- dérangée de se dégager du temps uniquement pour les élèves en difficulté	
			- préparation de l'autonomie plus intéressante mais plus laborieuse	
			- en confiance dans sa relation avec les élèves et les parents	
- tranquille dans sa classe				

Lilou Teach	x	- peur que l'autonomie ne soit qu'occupationnelle			
		- gêné par les nuisances sonores importantes			
		- manque d'anticipation	- frustrée, essoufflée	- plus à l'aise grâce à la préparation	
		x		- satisfaite d'être plus disponible pour le groupe en dirigé	
				- le vit comme une révélation	
				- n'a pas osé se lancer à 100% : lancement progressif	x

Chez Fabrice, Isabelle et Sonia. En analysant la dynamique relationnelle entre la mise en œuvre de l'autonomie, le lâcher prise, et les émotions on remarque chez Fabrice qu'il est, au premier abord, associé à un sentiment de peur : « *peur de lâcher complètement prise, que cela parte dans tous les sens* », puis les années suivantes, il est apprécié. L'enseignant apprend progressivement à savourer cette nouvelle posture. Pour Isabelle, il peut être qualifié de nécessaire « *je lâche beaucoup plus prise, de toute façon classe flexible t'as pas le choix t'es en lâcher prise complet, tu commences à l'être quand tu travailles en atelier, mais la t'es en plein lâcher prise* », tandis que pour Sonia ce lâcher prise a été vital « *c'était une nécessité, c'était trop dur, fallait y aller quoi, fallait lâcher prise, c'était obligé, c'était une survie* ».

Seule Lilou, n'apporte aucune précision quant à un besoin de lâcher prise de sa part. Cependant, même s'il n'est pas spécifié on remarque qu'il est présent dans l'évaluation des élèves. En effet, le tableau « évaluation » nous informe qu'avant le lancement de sa classe flexible l'enseignante proposait des évaluations sur fiche et corrigeait toutes les activités de ses élèves. A partir de 2018, elle met en place davantage d'autocorrection. Elle lâche prise, sur ce point, en faisant davantage confiance à ses élèves. C'est également le cas de tous les autres enseignants interviewés. On remarque une véritable évolution dans le mode d'évaluation proposé aux élèves, et cela dès la mise en place de l'autonomie dans leur classe. En effet, Sonia précise « *et puis je me rends compte qu'on n'a pas besoin de tout contrôler* » et Isabelle ajoute « *je regarde au début, quand il se corrige, comment ils font, je leur fais des petites remarques, [...] après je lâche un peu, [...] maintenant je lâche encore plus* ». Le lâcher prise semble donc être lié avec la capacité de l'enseignant à faire confiance à ses élèves. Il doit accepter que les élèves ne se montrent pas tous investis de la même manière, à chaque instant.

Tableau 8 : catégorie "évaluation" présent en annexe 19

Évaluation	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice		x	x	- observation					
				- évaluations écrites			- évaluations écrites moins fréquentes et aléatoires		
				- correction par l'enseignant			- auto-correction		
				x			- évalue l'autonomie comme une compétence		
				- suivi de la progression des élèves via les fiches de suivi					
Isabelle		x		- auto-correction			- auto-correction à 100%		
				- observation			- observation (quand c'est possible)		
				- évaluations écrites			- plus aucune évaluation écrite		
				- vérification de l'auto-correction des élèves par l'enseignante			- lâcher prise, faire confiance		
				x			- correction par les pairs		
- évalue l'autonomie comme une compétence									
- suivi de la progression des élèves via les fiches de suivi									
Sonia				- évaluations écrites					
				- correction par l'enseignante					
				- n'évalue pas l'autonomie comme une compétence			- auto-correction		
				x			- suivi de la progression des élèves via les fiches de suivi		
Lilou				- observation					
				- évaluations écrites			- correction uniquement de l'orthographe par l'enseignant		
				- correction par l'enseignant			- auto-correction		
							- photo avec iPad		
							- suivi de la progression des élèves via les fiches de suivi		
							- évalue l'autonomie comme une compétence		
			x			- évaluation autonome à la demande de l'élève (quand il se sent prêt)			

C'est pourquoi, l'enseignement flexible suppose de repenser la posture de l'enseignant au sein de la classe en jouant notamment sur la temporalité. En effet, les élèves vont alterner entre des séances dirigées où l'enseignant opte pour une posture d'enseignement et travail en autonomie. Généralement, durant ces temps, les élèves découvrent une notion nouvelle guidés par leur enseignant, comme le souligne Sonia « *j'en profite pour apprendre une nouvelle notion avec une partie de ma classe* ». Dans la catégorie « préoccupations » on remarque que l'ensemble des enseignants interviewés ont pour objectif de se dégager du temps, pour être en atelier dirigé avec un petit groupe afin de proposer à chaque élève un accompagnement et un étayage plus personnalisés.

Tableau 9 : catégorie "préoccupations" présent en annexe 21

Préoccupations	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice		- gérer la classe et les programmes		- Trouver une diversité d'ateliers	- se familiariser avec le double niveau sur deux cycles	- se familiariser avec son rôle de directeur	- gérer les nuisances sonores	- appréhender l'autonomie comme un vrai apprentissage	- gérer la fluidité entre les centres
			x	- gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant	x	x	- aider les élèves à se repérer au sein de la classe flexible	- gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant, personnalisant	- rechercher des moyens pour rendre les élèves de plus en plus autonomes
			x		- se dégager du temps pour être en atelier dirigé avec qu'un petit groupe				
Isabelle		x		- se dégager du temps pour être en atelier dirigé avec qu'un petit groupe					
			x				- proposer une meilleure organisation spatiale et matérielle Gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant		
Sonia	- gérer la classe et les programmes - être porche des élèves, qu'ils ne la craignent pas			- améliorer sa pratique en se formant			- proposer une meilleure organisation des ateliers		
				- se calquer sur les besoins des élèves, sur leur rythme d'apprentissage					
							- se dégager du temps pour être en atelier dirigé avec qu'un petit groupe		
				x	- gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant				
Lilou			x	- se dégager du temps pour être en atelier dirigé avec qu'un petit groupe					
				- appréhender l'autonomie comme un vrai apprentissage					
				- se tenir à la rigueur de son cahier journal : réaliser une journée parfaite					
				x	- gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant, personnalisant				

Cependant, ces séances ne pourront être efficaces qu'à condition qu'il puisse se détacher du groupe travaillant en autonomie. Dans la catégorie « ressentis » on remarque chez Fabrice, qu'au début de la mise en place des temps d'autonomie dans sa classe il s'est senti sursollicité par les élèves. En effet, au départ, les enseignants tentent de régler les problèmes survenant en autonomie. Ce qui va inévitablement interrompre la séance guidée. Pour pallier ce problème, les enseignants doivent accepter de ne pas tout gérer sur l'instant, cela demande un certain lâcher prise.

Se détacher du groupe travaillant en autonomie pour être totalement disponible pour les élèves présents en séances guidées, demande à l'enseignant un certain lâcher prise comme nous venons de le démontrer. Mais ce n'est pas tout, la mise en place d'un environnement favorisant au maximum l'autonomie des élèves est également un point clé du processus d'autonomisation.

1.3. L'organisation spatio-temporelle influence les apprentissages en motivant, libérant et facilitant la différenciation

Ce changement de relation « maître-élève » implique des modifications en termes d'espace-classe et de gestion du temps. L'organisation spatio-temporelle a été repensée par tous nos enseignants chacun à leur façon mais dans un but commun : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, et proposer une différenciation adaptée.

Toutes les informations concernant l'organisation spatio-temporelle des temps d'autonomie sont fournies par le tableau « format ». Il met, lui aussi, en évidence la « cassure » de 2018 évoquée précédemment. En effet, on remarque une évolution claire à partir de 2018, et cela pour tous les participants.

Tableau 10 : Catégorie "format" présent en annexe 18

Forme	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice Rechede		x	x	- Activité relais	- plan de travail à la journée (2h/j)		- création progressive de quelques centres avec fiche de suivi personnelle (2h/j sur 2j)	- centres dans toutes les disciplines avec fiche de suivi personnelle (2h/j sur 1 semaine)	
				- seul ou à plusieurs	- seul uniquement		- seul ou à plusieurs	- seul, binôme, maximum 3	
					- supports : que des fiches		- choix dans l'ordre des ateliers	- supports : fiches, enregistrements, écoute, jeux, manipulation	
							- exercices de réinvestissement ET de recherche		
					- pas de différenciation		- différenciation en 2 groupes de niveaux distincts	- personnalisation de l'autonomie	
				x	- pas d'autonomie dans les déplacements, places attirées		- placement libre	- assises flexibles	
Isabelle German		x			- organisation spatiale différente pour les CE2 et les CM2 avec chacun leur tableau		- organisation spatiale différentes	- organisée autour des différents centres	
					- ateliers tournants		- ateliers ouverts sur la période		
					- seul ou en groupes		- grand tableau à double entrées où les élèves se notent pour réaliser une activité		
					- ordre des activités imposé		- seul, binôme, maximum 3		
							- choix dans l'ordre des activités		
							- supports : fiches, jeux, manipulation		
Sonia		x			- exercices de réinvestissement		- exercices de réinvestissement ET de recherche		
					x		- différenciation avec plusieurs niveaux possibles sur la même activité		
					- places attirées mais mouvement entre les ateliers autorisé		- placement libre		
					- organisation spatiale en îlots, matériel de l'atelier préparé sur les tables		- assises flexibles		
							- organisation spatiale sans « zones » prédéfinies, les élèves vont chercher le matériel et réalisent le travail là où ils le souhaitent		
Lilou		x			- travail en îlots		- cahier d'autonomie mathématiques	- cahier d'autonomie mathématiques et de français	- cahier d'autonomie ritualisés
							- Activités relais sous forme de jeux		- ateliers sur toutes les disciplines
							- sur une ou deux journées	- sur une ou deux journées	- sur une ou deux journées

De plus, gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant est l'une des préoccupations communes des quatre enseignants interviewés, comme le montre le tableau « préoccupations ». La catégorie « format » souligne le fait que cette différenciation se met en place progressivement au sein des classes au fur et à mesure des années.

Tableau 11 : catégorie "préoccupations" présent en annexe 21

Préoccupations	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice		x	- gérer la classe et les programmes	- Trouver une diversité d'ateliers	- se familiariser avec le double niveau sur deux cycles	- se familiariser avec son rôle de directeur	- gérer les nuisances sonores	- appréhender l'autonomie comme un vrai apprentissage	- gérer la fluidité entre les centres
				- gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant			- aider les élèves à se repérer au sein de la classe flexible	- gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant, personnalisant	- rechercher des moyens pour rendre les élèves de plus en plus autonomes
							- se dégager du temps pour être en atelier dirigé avec qu'un petit groupe		
Isabelle		x						- proposer une meilleure organisation spatiale et matérielle	
								Gérer l'hétérogénéité des élèves en différenciant	
Sonia		x	- gérer la classe et les programmes	- améliorer sa pratique en se formant				- proposer une meilleure organisation des ateliers	
			- être porche des élèves, qu'ils ne la craignent pas						
Lilou		x							

Concernant l'espace autonomie, Lilou et Fabrice s'orientent tous deux vers la mise en place de centres d'autonomie, très certainement influencés par la lecture du livre de Debbie Diller : Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage, comme évoqué dans le tableau « choc ». Tandis que Isabelle et Sonia fonctionnent avec des ateliers autonomes ouverts. Le réaménagement de leur espace classe leur a demandé à tous, une véritable réflexion, c'est notamment ce que souligne Isabelle : « *Rien que de commandé c'était compliqué, mais le spatial, ça m'a pris pas mal de temps* ».

Dans la pédagogie des centres, mis en place par nos deux premiers enseignants l'espace est très organisé. Chaque centre a une zone qui lui est dédiée dans la classe. Les élèves réalisent le travail demandé dans cette zone, c'est leur lieu de travail. Pour cela, ils y trouvent le matériel, les ressources et les outils nécessaires à la réalisation de l'activité. Les enseignants prévoient toujours plus de centres que d'élèves, facilitant ainsi les rotations. Concernant les ateliers ouverts, les espaces sont beaucoup moins marqués. Les élèves savent où trouver chaque activité et peuvent choisir le lieu qu'ils préfèrent pour travailler. Dans les deux types de dispositifs, le matériel est mis à disposition des élèves dans la classe, rangé dans des meubles à leur hauteur. Ils sont ainsi autonomes pour se les procurer.

De plus, qu'ils s'agissent des centres ou bien des ateliers, ils offrent tous deux, aux élèves la possibilité de travailler seuls ou à plusieurs, favorisant ainsi les échanges entre pairs ce qui est source de motivation pour les enfants. L'effet « groupe » aide les élèves à prendre une part active dans leurs apprentissages. Tous les enseignants interviewés autorisent le travail en groupe, Fabrice, Isabelle et Lilou le limitent à trois pour ne pas générer trop de nuisances sonores. Selon les modes de travail envisagés par l'enseignant, la disposition spatiale en sera impactée : ateliers individuels, binôme, ou encore groupe, l'espace et le mobilier doivent alors s'adapter. Les plans des classes de nos acteurs nous montrent bien la multitude de possibilités.

Les quatre enseignants s'accordent sur la mise en place du placement libre, et sur le remplacement des assises traditionnelles par plusieurs assises flexibles en classe. Isabelle les énumère de façon non exhaustive « *ils ont des ztool, tabourets, ballons, transats... donc ils ont le choix* ». C'est ce qu'on appelle plus communément le « flexible seating ». Ces assises doivent permettre d'améliorer les performances des élèves en les autorisant à bouger discrètement. Il ne s'agit plus de contraindre le mouvement mais au contraire de le libérer. Selon Lilou et

Isabelle, cela augmenterait ainsi la concentration et la motivation des élèves : *« ça leur permet d'être plus concentrés je trouve, ils restent plus facilement sur un exercice », « ils se battent pour les avoir, ça les motive vraiment à faire leurs exercices et puis je n'ai pas besoin de les reprendre pour qu'ils se concentrent »*. En plus d'influencer la motivation et la concentration, le flexible seating offre également aux élèves la possibilité de varier les positions de travail adoptées s'adaptant ainsi aux différents besoins des enfants en fonction des activités. Il représente donc un véritable levier de différenciation.

En ce qui concerne l'organisation temporelle, les enseignants interviewés ont opté pour des modes de fonctionnement différents. Ils s'accordent sur le fait que les activités autonomes proposées doivent être renouvelées régulièrement, au moins à chaque période, afin de garder l'effet de nouveauté et ainsi favoriser la motivation des élèves. Fabrice utilise un plan de travail à la semaine, Isabelle et Lilou utilisent un panneau d'affichage collectif où les activités proposées sont affichées pour le mois ou la période, tandis que Sonia utilise des ateliers tournants sur une ou deux journées. Les trois premiers enseignants cités, laissent le choix aux élèves de réaliser les activités dans l'ordre qu'ils le souhaitent. Ils disposent d'un temps global pour réaliser les activités autonomes, ainsi un élève plus lent sur un type d'activité peut prendre son temps sans ralentir le groupe classe. Les élèves ont ainsi la possibilité de réguler la durée des activités selon leurs besoins et leurs envies.

La flexibilité de l'organisation temporelle permet ainsi de s'adapter au rythme des élèves, c'est un des leviers de différenciation indispensable pour répondre à leurs besoins. C'est notamment ce qu'a mis en place Lilou en 2016 pour différencier ces rituels autonomes du matin *« je suis tombée sur le lièvre et la tortue, j'étais en plein macdo dans un parc, et le livre c'était le lièvre et la tortue, je me suis dit bingo je vais faire ça, je vais adapter mes rituels en fonction de ce lièvre et de cette tortue qui au final sont hyper pédagogues puisque la tortue arrive avant le lièvre »*.

Concernant la durée des temps d'autonomie proposée, Lilou souligne que *« c'était compliqué par ce que quand je disais stop j'avais des élèves qui me disaient « mais je viens de commencer » du coup je me retrouvais avec des élèves frustrés, et d'autres qui au contraire avaient fini et s'ennuyaient »*. C'est donc un élément important à prendre en compte dans l'organisation temporelle. Il faut arriver à équilibrer ces plages horaires avec des séances

guidées. Il faut que la durée proposée ne soit pas trop courte pour ne pas frustrer les élèves, pour ceux qui commenceraient une activité sans avoir le temps de la finir. On risque finalement de les décourager. A l'inverse, des temps d'autonomie trop longs peuvent engendrer de l'ennui. A terme, les élèves peuvent perdre de vue leur objectif et se disperser.

Ces changements dans l'organisation de l'espace et du temps ont été pensés par les enseignants pour favoriser l'autonomie des élèves, développer leurs prises d'initiatives et les responsabiliser dans leur travail. En effet, à l'aide d'un environnement préparé et adapté, les élèves peuvent s'orienter seuls dans la classe et se procurer de façon autonome les outils nécessaires à la réalisation des activités. Ils peuvent également choisir de travailler seuls ou à plusieurs, gérer leurs temps et l'ordre des activités comme ils le souhaitent. Tous ces éléments sont modulés en fonction du degré de liberté que les enseignants souhaitent laisser à leurs élèves. Cependant, nous pouvons en conclure qu'ils permettent aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et ce sont également des leviers de différenciation pour l'enseignant.

1.4. Concevoir les temps d'autonomie : bien anticiper pour mieux lâcher prise

Les quatre acteurs interviewés s'accordent pour dire que la préparation des temps d'autonomie est fastidieuse, longue, et parfois compliquée. Sachant cela, il est pertinent de se demander quels intérêts les enseignants y trouvent-ils ? Notre métier est déjà très prenant au quotidien, alors à quoi bon se rajouter du travail de préparation inutilement ?

Chaque enseignant réalise sa préparation à sa façon, en fonction des objectifs qu'il s'est fixés. Toutes les informations relatives à la préparation des enseignants interviewés sont données dans la catégorie « préparation ». Fabrice et Lilou réalisent, tous deux, une préparation très poussée : *« alors de A à Z, je prépare et prévois l'activité [...] de la prise du matériel dans le placard, jusqu'à l'évaluation »*. Elle leur permet d'avoir le contrôle de la classe tout en proposant davantage de libertés aux élèves. Isabelle, quant à elle, est adepte d'une préparation minimaliste. Pour exemple, actuellement, elle ne réalise plus d'emploi du temps fixe. Elle s'appuie principalement sur ses années d'expérience pour gérer et faire évoluer sa classe *« En fait ce qui va me guider c'est le temps que j'ai besoin d'être avec eux et je n'en sais rien des fois ça va prendre 15 min et des fois 30 min, je m'adapte à eux »* Cependant, lors de sa préparation l'organisation pratique et matérielle de ses ateliers reste, tout de même, une de ses préoccupations majeure *« je réfléchis tout le temps comment ils vont l'utiliser, comment je vais*

l'imprimer, comment je vais faire l'auto correction, derrière, à distance [...] dans quoi je peux le mettre... ». C'est l'élément central de sa préparation. Sonia, quant à elle, a beaucoup de mal à se projeter dans son organisation « *il me manque toujours une bricole, ou je me dis : ah j'ai pas pensé à ça* ». Lors de sa préparation elle recherche avant tout l'intérêt pédagogique des activités proposées en autonomie, si elle ne le trouve pas elle préfère alors rebasculer sur un fonctionnement plus traditionnel « *en fait je pense très peu en terme d'autonomie, je pense plus en terme d'activités, [...] si c'est une bonne activité à faire en autonomie je le fais, si c'est une bonne activité guidée, je le fais* ».

Pour que les ateliers autonomes fonctionnent l'enseignant doit anticiper son absence, et cela passe par l'instauration d'habitudes. Lilou et Sonia ont notamment commencé par créer des rituels autonomes. De plus, en termes de ressources, tous les enseignants interviewés utilisent des méthodes spirales telles que MHM, MHF, Faire de la grammaire, Picot etc. Il semblerait donc que la répétitivité des actions et le cadre connu, apportés par les méthodes spirales, favorisent l'autonomie, comme le souligne Isabelle « *les apprentissages sont plus solides et plus durables, et ça favorise l'autonomie* ». Cependant, l'enseignant peut avoir le sentiment de manquer de liberté et de flexibilité comme le précise Lilou « *J'utilise MHM, mais je me suis sentie emprisonnée, je vais arrêter l'année prochaine* ».

Au-delà de la mise en place d'habitudes, un fort travail de codification est également nécessaire. Tous les enseignants, mettent à disposition de leurs élèves du matériel de manipulation, et des outils « d'aide » à la réalisation des exercices. Ce matériel est en libre accès dans la classe et les élèves savent exactement où le trouver. Pour Lilou et Fabrice, il se trouve dans les centres autonomes, tandis que pour Isabelle et Sonia, il est accessible un peu partout en classe. La contrainte commune étant de replacer le matériel ou l'activité à sa place, afin que les autres élèves puissent le retrouver et l'utiliser. Pour cela, plusieurs organisations sont possibles, on peut par exemple proposer un espace ou un meuble par domaine, des tiroirs étiquetés, des couleurs par matières ou par compétences etc. Il existe autant de méthode de codification différentes qu'il existe d'enseignants. Le but étant d'aider les élèves à se repérer en son absence.



Figure 6: organisation matérielle de Sonia
présent en annexe 9



Figure 5 : organisation matérielle de Fabrice,
présent en annexe 1



Figure 4: organisation matérielle de Lilou,
présent en annexe 10

Tous ces changements sont pensés pour les élèves. L'enseignant cherche à leur offrir une plus grande liberté au sein de la classe. Pourtant chaque nouvelle liberté doit être expliquée et cadrée. C'est pourquoi, en complément des habitudes, et du travail de codification, Fabrice et Lilou organisent en début d'année des temps d'apprentissage pour aider les élèves à se familiariser avec cette nouvelle organisation. Lilou précise : *« je leur fait une visite guidée, un peu comme un petit musée, où je leur explique tout le fonctionnement de la classe »*. Ces temps font partie intégrante de leur préparation, ils les intègrent comme temps d'apprentissage à part entière dans leur emploi du temps. Isabelle et Sonia pensent, quant à elles, que ces temps de guidage se font naturellement dans leur classe et ne leur dédient pas un temps particulier.

Enfin, le travail en équipe semble être un aspect important à prendre en compte lors des phases de préparation. En effet, on remarque dans le tableau « préparation » que la conception des temps d'autonomie est facilitée pour Fabrice et Sonia, par les échanges collaboratifs avec leurs collègues fonctionnants, eux aussi, en classe flexible. L'intervention et le soutien des CPC est également un point important pour Fabrice, Isabelle et Sonia. Cette dernière s'appuie sur les formations proposées par sa circonscription. De plus, Fabrice utilise les retours de ses élèves de CM2, pour ajuster son travail.

Tableau 12 : catégorie "préparation" présent en annexe 23

Préparation	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice Rechede		x	x	x	x		- recherche des activités sur internet (blogs)	- créateur de ses propres activités	- préparation périodique (fait apparaître les activités autonomes dans sa progression)
							- pas de fiche de prep	- lecture des livres de Debbie Diller et Sylvain Connac	- co-préparation à l'aide des retours des élèves
							- formation avec la CPC	- création d'une charte de l'autonomie avec les élèves	- meilleure organisation (affichage, consigne pictogrammes...)
							x	- présentation en amont en classe entière des activités proposées en autonomie	- présentation aux élèves de l'organisation spatiale et matérielle (séances prédéfinies dans l'emploi du temps)
								- utilisation des méthodes spirales : MHM, MHF, Dictée histoire des arts	
Isabelle German	x				x		- recherche des activités sur internet (blogs)	- travail en collaboration avec le CPC	x
							- mise en place du matériel des ateliers directement sur les tables		x
								- préparation plus simple (gestion de l'hétérogénéité)	
								- préparation périodique (utilisation d'un tableau à double entrées pour le repérage des élèves)	
								- présentation en amont en classe entière des activités proposées en autonomie	
Sonia Palloc				x			- pense avant tout à l'organisation spatiale et matérielle	- recherche la praticité	- présentation aux élèves de l'organisation spatiale et matérielle au fur et à mesure de l'année (pas de séance prédéfinie)
								- pas d'emploi du temps, va au rythme des élèves	
								- utilisation des méthodes spirales : ERMEL/CapMaths, Travailler autrement en grammaire/Faire de la grammaire, Ribambelle en CP et CE1, j'entends le vois l'écrit...	
							- recherche des activités sur internet	- formation sur la classe flexible avec la circonscription	
								- préparation fastidieuse mais plus intéressante	
Lilou Teach				x			- travail en collaboration avec sa collègue	- préparation périodique (fait apparaître les ateliers sur son cahier journal)	
								- présentation en amont en classe entière des activités proposées en autonomie	
								- a du mal à se projeter dans l'organisation pratique et matérielle	
								- recherche l'intérêt pédagogique des activités autonome	
								- présentation aux élèves de l'organisation spatiale et matérielle au fur et à mesure de l'année (pas de séance prédéfinie)	
					x		- recherche des activités sur internet (blogs)	- utilisation des méthodes spirales : CapMaths, MHM, Picot	
								- créatrice de ses propres activités	
								- long travail de préparation	
								- lecture du livre de Debbie Diller sur les centres de littératie et « enseigner en classe flexible »	
								- préparation périodique (fait apparaître les activités autonomes dans sa progression)	
						x		- présentation en amont en classe entière des activités proposées en autonomie	
								- pense avant tout à l'organisation spatiale et matérielle	
								- meilleure organisation (affichage, consigne pictogrammes...)	
								- recherche une autonomie optimale de la prise du matériel jusqu'à l'évaluation	
								- présentation aux élèves de l'organisation spatiale et matérielle (séances prédéfinies dans l'emploi du temps)	
						x		- utilise une méthode spirale : MHM mais souhaite abandonner	

Cependant, ces changements d'organisation engendrent très souvent des nuisances. C'est notamment ce que nous montre la catégorie « ressentis », et les retranscriptions du discours des acteurs interviewés. Tous les enseignants, mis à part Isabelle, ressentent une gêne due au bruit :

« ... et puis le bruit, je suis sensible »

« énormément gênée par le bruit, et c'est pour ça que j'ai arrêté en fait, c'était trop le bazar alors certes ça travaillait bien, mais j'avais prévu trop d'activités qui demandaient de parler »

« après je te cache pas qu'au niveau du bruit parfois c'est compliqué »

« j'ai galéré à avoir un « presque » silence »

Fabrice ajoute à cela le fait d'être sursollicité par les élèves ainsi que la gêne visuelle créée par le mouvement plus important en classe. C'est également ce que souligne Sonia « *alors, pollution visuelle, quand ils se lèvent et qu'ils se déplacent...* »

Tableau 13 : catégorie "ressentis" présent en annexe 20

Ressentis	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Fabrice Rechede		x	x	- sursollicité		- plus à l'aise grâce à la préparation	- peur de lâcher prise complètement	- lâcher prise		
				- gêné par les nuisances sonores importantes				- meilleure connaissance des élèves		
				- manque d'idée, de matériel, d'organisation spatiale	- manque de maturité et de recul	- satisfait d'être plus disponible pour le groupe en dirigé	- paniqué par le mouvement créé par le placement libre	- meilleure connaissance des programmes		
				- manque d'anticipation	- prise de conscience de la nécessité de préparation des temps d'autonomie	x	- peur que l'autonomie ne soit qu'occupationnelle	- prise de conscience de la nécessité de travailler l'autonomie comme un véritable apprentissage		
				x	x		- n'a pas osé se lancer à 100% : lancement progressif	x		
Isabelle German		x			x		x	- à l'aise		
								- tolérante au bruit et aux mouvements		
								- sereine		
								- pas trop sollicitée		
								- n'a pas osé se lancer à 100% : lancement progressif		
								- lâcher prise nécessaire		
- plus épanouie										
- environnement de classe agréable										
- métier plaisir										
Sonia Palloc				- satisfaite d'être plus disponible pour le groupe en dirigé			- plus forte sensibilité au bruit			
	- rassurée dans son mode d'enseignement frontal			- besoin d'apprendre et de se former			- pollution visuelle par le mouvement			
				- besoin de répondre à l'hétérogénéité de sa classe			- manque d'anticipation, d'organisation			
				- besoin de lâcher prise			- ne pense pas que le 100% flexible convienne à tous les élèves			
				x	- dérangée de se dégager du temps uniquement pour les élèves en difficulté					
					- préparation de l'autonomie plus intéressante mais plus laborieuse					
				- en confiance dans sa relation avec les élèves et les parents						
								- tranquille dans sa classe		
Lilou Teach			x	peur que l'autonomie ne soit qu'occupationnelle						
				- gêné par les nuisances sonores importantes						
				- manque d'anticipation	- frustrée, essouffée	- plus à l'aise grâce à la préparation				
				x	- satisfaite d'être plus disponible pour le groupe en dirigé					
					- le vit comme une révélation					
						- n'a pas osé se lancer à 100% : lancement progressif	x			

Pour pallier ces nuisances, l'enseignant doit mieux anticiper ses séances, et cela passe par un travail de préparation considérable. C'est notamment ce que Fabrice verbalise dans la catégorie « ressentis ». En effet en 2016 il prend conscience de la nécessité de préparer les temps d'autonomie, pour que ces derniers se déroulent correctement. Bien préparer ces moments en amont est essentiel pour se consacrer à l'animation et au guidage des séances en classe sans être gêné par des facteurs extérieurs tels que le bruit, le mouvement, ou encore les questions des élèves en autonomie.

De plus, les modalités de travail évoluent au cours du temps. Elles sont progressivement pensées et anticipées par les enseignants afin d'améliorer le climat de classe. En effet, on

remarque dans la catégorie « format » que les enseignants réduisent progressivement l'autonomie à plusieurs, en proposant moins de jeux collectifs, et en favorisant davantage l'autonomie individuelle ou en binôme. Seule, Sonia continue de proposer de l'autonomie en groupe de plus de 3 élèves. Ce mode de fonctionnement a notamment été suggéré par la CPC de Fabrice afin de pallier les nuisances sonores trop importantes dans sa classe. Seule, Sonia continue de proposer des activités collectives à plus de 3 élèves.

Tableau 14 : catégorie "format" présent en annexe 18

Forme	Avant	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Fabrice Rechede		x	x	- Activité relais	- plan de travail à la journée (2h/j)	- création progressive de quelques centres avec fiche de suivi personnelle (2h/j sur 2j)	- centres dans toutes les disciplines avec fiche de suivi personnelle (2h/j sur 1 semaine)		
				- seul ou à plusieurs	- seul uniquement	- seul ou à plusieurs	- seul, binôme, maximum 3		
					- supports : que des fiches	- choix dans l'ordre des ateliers	- supports : fiches, enregistrements, écoute, jeux, manipulation		
						- exercices de réinvestissement ET de recherche			
					- pas de différenciation	- différenciation en 2 groupes de niveaux distincts	- personnalisation de l'autonomie		
				x	- pas d'autonomie dans les déplacements, places attirées	- placement libre	- assises flexibles		
					- organisation spatiale différente pour les CE2 et les CM2 avec chacun leur tableau	- organisation spatiale différentes	- organisée autour des différents centres		
Isabelle German		x		- ateliers tournants	- ateliers ouverts sur la période	- grand tableau à double entrées où les élèves se notent pour réaliser une activité	- seul, binôme, maximum 3		
				- seul ou en groupes		- choix dans l'ordre des activités			
				- ordre des activités imposé	- supports : fiches, jeux, manipulation	- exercices de réinvestissement ET de recherche			
					- différenciation avec plusieurs niveaux possibles sur la même activité	- placement libre	- assises flexibles		
				x	- places attirées mais mouvement entre les ateliers autorisé	- organisation spatiale sans « zones » prédéfinies, les élèves vont chercher le matériel et réalisent le travail là où ils le souhaitent			
				- organisation spatiale en îlots, matériel de l'atelier préparé sur les tables					
Sonia		x		- travail en îlots	- cahier d'autonomie mathématiques	- cahier d'autonomie mathématiques et de français	- cahier d'autonomie ritualisés		
					- Activités relais sous forme de jeux	- sur une ou deux journées	- ateliers sur toutes les disciplines		
					- sur une ou deux journées		- sur une ou deux journées		
					- Seul ou en groupes				
					- ordre des activités imposé				
					- exercices de réinvestissement				
				x	- groupes homogènes	- groupes hétérogènes			
Lilou					- beaucoup de différenciation au niveau des contenus, du matériel, de l'espace et du temps				
					- places attirées	- placement libre	- assises flexibles		
				- s'adapte à l'organisation spatiale de l'enseignant en charge de la classe	- organisation spatiale avec des « zones » très peu marquées				
				- Activités relais avec un lutin d'autonomie	- rituels le matin en français et mathématiques	- création de centres	- panneau d'affichage collectif où les activités notées varient sur le mois ou la période		
				- activités relais avec le lutin d'autonomie	- 6 ateliers tournants	- seul, binôme ou maximum 3	- choix dans l'ordre des activités		
				x	- autonomie collective				
				- ordre des activités imposé	- supports : jeux collectifs, manuels, manipulation				
Lilou					- exercices de réinvestissement ET de recherche (pour les activités culturelles)				
					- groupes homogènes				
				x	- Pas de différenciation	- différenciation sur le rythme : 3 groupes : lièvre, lapin, tortue	- différenciation avec plusieurs niveaux possibles sur la même activité		
					- place attirées	- placement libre	- assises flexibles		
					- organisation spatiale en îlots	- organisation spatiale différentes	- organisée autour des différents centres		

Une fois la forme et les modalités des temps autonomes définies, alors l'enseignant doit également concevoir ses contenus. Que donner à faire aux élèves ? Nos quatre enseignants s'accordent sur le fait que les contenus proposés en autonomie, ne peuvent se résumer à une liste d'activités dites, occupationnelles. C'est d'ailleurs une des inquiétudes de nos deux jeunes enseignants, que l'on retrouve dans la catégorie « ressentis ». Ils optent, tous deux, pour la création de leurs propres activités, ce qui n'est pas le cas de Sonia et Isabelle. Elles sont

consommatrices des activités proposées sur Internet, via des blogs ou les réseaux sociaux. Tous les enseignants, sauf Sonia, proposent des exercices de réinvestissement, en suivant notamment les méthodes spirales citées plus haut, mais également des exercices de recherche, dans les activités culturelles. Favorisant encore davantage l'autonomie offerte aux élèves. Tous nos enseignants proposent des jeux, et mettent la manipulation au cœur de l'autonomie.

Il semblerait que les acteurs soient tous d'accord pour souligner qu'une fois son mode de fonctionnement optimal trouvé en fonction de ses attentes et de ses objectifs alors les temps d'apprentissage en classe sont beaucoup plus fluides, agréables, et même satisfaisants pour les enseignants. Isabelle qualifie sa classe d'« *agréable* », elle se sent « épanouie », elle parle même de « *métier plaisir* ». Pour Lilou, elle vit ce changement comme une véritable bouffée d'air : « *je me suis lancée dans la classe flexible et là ça a été une révélation, j'ai pu souffler* ». Comme explicité précédemment, elle pense être dans la catégorie du lâcher prise, à condition qu'en amont elle puisse avoir le contrôle. Ce sentiment de contrôle passe principalement par une préparation optimale. Elle précise « *moi perso, je suis hyper à l'aise avec ce fonctionnement* », « *les enfants apprécient et ils aiment travailler seuls, donc forcément moi je suis contente, je suis ravie par ce que je le fais pour eux à la base* ».

La préparation fastidieuse de l'autonomie semble donc n'être qu'un point d'étape. Grâce à elle, l'enseignant peut pallier son absence, permettant ainsi aux ateliers autonomes d'être considérés comme de véritables temps d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de lâcher prise, tout en ayant le contrôle sur son fonctionnement de classe.

2. Discussion

L'état des travaux de recherche relatifs à l'activité des élèves en situation de travail autonome est conséquent. Cependant, peu d'études se sont penchées sur la question de l'activité des enseignants. Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons rendre compte de l'évolution au cours du temps, des éléments significatifs pour les enseignants interviewés dans la construction des temps d'autonomie en classe. Les travaux de recherche ont montré que pour faire évoluer leurs élèves sur le plan de l'autonomie, les enseignants disposent de trois leviers d'action : eux-mêmes, leur organisation spatio-temporelle et les activités qu'ils proposent.

Bucheton (2009) nous exposait les 6 principales postures d'enseignement qui ont été reprises et catégorisées, 10 ans plus tard, sous forme de tableau par Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker (2019). Tous nos acteurs s'accordent au moins sur une catégorie, celle du lâcher prise. Ce qui est en accord avec les idées de Lahire (2001) et Meirieu (s.d) qui recommandent de rendre les élèves actifs de leurs apprentissages. Pour cela, un rapport beaucoup moins directif entre l'enseignant et les élèves est préconisé. L'enseignant doit accepter de ne plus être le seul maître à bord, se mettre en retrait, permettant ainsi de partager les responsabilités des apprentissages avec tous les élèves. C'est effectivement ce que l'on retrouve chez nos acteurs interviewés. Au fur et à mesure des années ils ont appris à lâcher prise. Ce terme revient de nombreuses fois dans leurs entretiens. Cette posture de lâcher prise a totalement été adoptée par nos acteurs à la mise en place de leur classe flexible. Ce qui est en accord avec Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker (2019) qui supposent que pour accéder à une pédagogie flexible l'enseignant doit accepter de revoir sa place, son rôle et sa posture. La présente étude semble donc conforter le constat établi par les auteurs précités et nous pouvons en conclure que la capacité de chaque enseignant à se questionner sur ses pratiques, et notamment sa posture, est le premier point d'étape nécessaire à la mise en place du processus d'autonomisation des élèves dans les classes.

Cependant, l'étude nous montre également que le cheminement nécessaire au lâcher prise n'a pas été le même pour tous les acteurs interviewés. Les nouvelles générations d'enseignants sont plus sensibilisées à la construction de l'autonomie au sein de leur classe, qu'il s'agisse d'un effet de mode, d'une injonction dans les programmes, ou encore d'une prise de conscience collective, les enseignants arrivent sur le terrain avec l'envie de proposer à leurs élèves un mode de fonctionnement différents, où l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. Pour les enseignantes avec plus d'expérience, ne plus être dans une posture de contrôle a été plus long, et moins aisé. Certainement formatées par des années d'enseignement plus traditionnel.

Lahire (2001) nous indiquait que l'organisation spatiale est capitale pour favoriser l'autonomie. Testu (1994), quant à lui, évoquait l'importance de respecter les besoins physiologiques de rythme de travail des élèves en leur proposant une organisation temporelle adaptée. Dans la présente étude il s'est avéré, effectivement que l'organisation spatiale et temporelle soit un facteur clé dans le processus d'autonomisation des élèves. Tous les acteurs interviewés ont fait

évoluer l'aménagement de leur classe et leur emploi du temps au fil des années pour répondre aux besoins de leurs élèves.

L'évolution marquante se fait au passage en classe flexible. D'après Larcher, Laversanne, Michel, Leclaire et Walker (2019), c'est en opérant une transformation du cadre que l'enseignement flexible accroît la liberté de l'élève, permettant ainsi une approche plus individualisée, plus respectueuse de ses besoins et de son rythme d'apprentissage. Cependant, si l'aménagement, l'emploi du temps et le mobilier doivent être repensés, cela ne va pas sans une réflexion accrue autour de l'engagement des élèves dans ce nouvel espace et cette nouvelle temporalité, comme le confirme Delzer (2016) et Trouvé (2016). Au vu des résultats de cette étude, les acteurs interviewés semblent en avoir conscience. Ils utilisent l'environnement de leur classe, et l'alternance entre séances guidées et temps d'apprentissage, comme leviers de différenciation permettant d'accroître la motivation et la concentration des élèves. De plus, les quatre enseignants s'appuient sur des méthodes didactiques proposant un enseignement spiralaire. Cela renforce l'idée défendue par Montessori (2003) selon laquelle les élèves ont besoin d'évoluer dans un cadre ordonné, cela les rassure, leur permet de construire des repères ce qui favorise et accroît leur autonomie.

Concernant le contenu des activités autonomes proposées, tous les enseignants interviewés proposent des exercices de réinvestissement. Les élèves auront préalablement découvert la notion et réalisé le même type d'exercices en séance guidée avec l'enseignant. Cette pratique est en accord avec la théorie de Vygotski (1997) selon laquelle la place de l'enseignant est primordiale dans la situation d'apprentissage. D'après lui, lorsque l'enfant découvre une nouvelle notion, il est confronté à un obstacle qu'il ne peut surmonter sans l'aide d'une personne plus expérimentée. Cependant 3 enseignants sur 4 proposent également des exercices de recherches. Ce qui ne corrobore pas la théorie préalablement exposée. Les recherches se font de façon autonome, sans la présence de l'enseignant. Il semblerait donc, qu'à partir d'un certain âge, l'enfant soit capable de découvrir une nouvelle notion en cherchant par ses propres moyens, du moment qu'il a à sa disposition les bons outils pour y parvenir. Un élève autonome dans ses apprentissages n'est pas un élève qui apprend seul, mais un élève qui sait quelle ressource aller chercher ou quel adulte solliciter, à quel moment et dans quel but. La présente étude montre que cette idée est au cœur des temps de préparation. En effet, c'est l'un des critères centraux lorsque les enseignants conçoivent leurs ateliers autonomes. Une nuance reste

cependant à souligner puisque les activités de recherches autonomes ne sont proposées que pour les disciplines culturelles. Toutes les notions de mathématiques et de Français sont préalablement travaillées en séance guidée.

Peu d'études scientifiques abordent le travail de préparation de l'autonomie réalisé par les enseignants. Cependant, cette dimension est un élément central dans les résultats de notre étude. Effectivement, tous les aspects de l'autonomie préalablement cités convergent vers une idée commune : l'anticipation ! Tous les enseignants interviewés, qu'ils réalisent une préparation plus ou moins poussée, s'accordent à dire que pour pouvoir mettre en place des temps d'autonomie dans leur classe ils doivent avoir une organisation structurée. Qu'il s'agisse de l'aménagement spatiale, de la coordination des séances dans l'emploi du temps, ou encore de la mise à disposition du matériel, tout doit être pensé, en amont, par l'enseignant. Pour qu'une fois mis en place, les élèves puissent se responsabiliser et prendre une part active dans le développement de leur autonomie. Cette étude précise que 3 enseignants sur 4 travaillent et évaluent l'autonomie comme une compétence à part entière.

3. Limites potentielles et améliorations possibles

Malgré la rigueur méthodologique recherchée, cette étude présente un certain nombre de limites, liées notamment à l'influence du chercheur, au temps et au cadre méthodologique. De plus, certaines améliorations auraient pu être envisagées.

Mon manque d'expérience dans la mise en place d'entretiens professionnels m'a porté préjudice. Sur le plan technique, tout d'abord, une erreur a été commise lors du premier entretien avec Fabrice. En effet, comme expliqué précédemment, l'entretien a été filmé, mais le son n'a pas pu être recueilli correctement. Malgré mes efforts pour palier à ce dysfonctionnement, le travail de retranscriptions des éléments du discours de Fabrice n'a pas pu être réalisé, ce qui a forcément engendré une perte d'informations.

Sur le plan méthodologique à présent, mon manque de pratique, lors de la réalisation des entretiens, a été un des facteurs limitant de cette étude. En effet, à l'écoute des enregistrements audio, je me suis aperçue que la présence du chercheur peut parfois polluer un entretien. En effet, il m'est arrivé de ne pas laisser aux acteurs le temps nécessaire pour qu'ils fournissent une réponse aussi détaillée qu'ils l'auraient peut-être souhaité. Les silences me dérangeaient

certainement alors je les comblais en relançant la conversation. Je me rends compte à présent que ces « silences » représentent également une donnée à part entière qui aurait pu être exploitée. De plus, certains points auraient mérité d'être explicités davantage par les acteurs. Je n'ai pas demandé de précisions car les réponses me paraissaient claires, seulement, j'aurais dû m'assurer plus régulièrement, au cours de l'entretien, que l'acteur et moi-même avions les mêmes références. De plus, je me suis aperçue qu'au fur et à mesure des entretiens, j'affinais mes questions, je captais des informations plus subtiles, fournies également par l'intonation et la gestuelle de l'acteur. J'ai appris progressivement à me mettre en retrait pour ne pas influencer les réponses des enseignants interviewés. Il m'a donc fallu du temps pour trouver mon mode de fonctionnement, ce qui a pu limiter les données des premiers entretiens. Ce type d'entretien demande une certaine technique que seul l'entraînement permet d'améliorer.

Une des limites majeures de cette étude est le temps. Le manque de temps, tout d'abord, pour retranscrire notamment tous les entretiens en verbatim. Cela nous aurait permis de préciser les temps des enregistrements à chaque élément de discours retranscrit. Permettant ainsi au lecteur de mieux se repérer dans l'analyse des données. Et également l'étude sur le temps long, ici à l'échelle d'une carrière professionnelle, qui engendre forcément des oublis de la part des acteurs. Il est ainsi complexe d'accéder à leur conscience préreflexive. Cette méthode nous permet de retranscrire que certains éléments signifiants pour eux. Ceux qui les ont les plus marqués au cours de leur carrière.

Concernant la rigueur apportée à la réalisation de l'analyse inductive générale du discours, selon Blais et Martineau (2006) pour que celle-ci soit correcte, il faut alors respecter trois critères, à savoir :

- A. Le codage parallèle à l'aveugle.
- B. La vérification de la clarté des catégories.
- C. La vérification auprès des participants

Concernant les critères A et B, il s'agit de travailler en équipe à l'aide d'un co-chercheur pour que le travail de codification des chercheurs soit finalement confronté pour être validé. N'ayant pas travaillé en binôme pour la réalisation de ce mémoire, ces deux critères n'ont pas pu être respectés. Concernant le dernier critère, la vérification auprès des participants, ce dernier a été réalisé, et ce à plusieurs reprises. En effet, à la fin de chaque entretien, les données notées étaient alors résumées à l'acteur et il était libre de les corriger si nécessaire. De plus, une fois les

tableaux récapitulatifs présents en annexes 18,19,20,21 et 22 réalisés, ils ont été envoyés à chacun d'eux, leur permettant ainsi de juger si les catégories sélectionnées associées aux dates choisies correspondaient bien à leurs expériences professionnelles. Le respect de ce dernier critère est primordial puisqu'il évite certaines « interprétations », parfois faussées, de la part du chercheur.

Enfin, il aurait été intéressant d'enrichir les résultats obtenus en multipliant le nombre d'acteurs étudiés et en faisant correspondre les résultats avec l'analyse de la réalité des élèves vécue en situation d'autonomie.

Conclusion

En réalisant ce travail de recherche, je me suis aperçue que le métier de professeur des écoles a beaucoup évolué ces dernières années. Il est demandé aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques pour répondre aux besoins des élèves qui changent d'année en année. En effet les enfants ne sont plus les mêmes qu'il y a 30 ans. Ils ont besoin de bouger, de toucher, d'expérimenter pour apprendre, et cela est en accord avec les besoins de la société, le monde du travail a évolué. C'est pourquoi j'ai pris conscience que l'autonomie, la prise d'initiative et la responsabilisation, sont trois compétences transversales qu'il faut travailler et développer afin de préparer les enfants au monde de demain.

Pour y parvenir, il semblerait qu'une importante réflexion de la part de l'enseignant soit nécessaire. Cependant, savoir par où commencer, repenser objectivement son enseignement ou encore questionner ses pratiques, n'est pas chose aisée. En me lançant dans ce travail de recherche je souhaitais catégoriser quelques étapes indispensables à l'évolution des enseignants face à l'autonomie des élèves, en identifiant notamment les facteurs influençant cette évolution. Tout cela, dans l'optique de m'en servir pour faire moi-même évoluer ma conscience et ma pratique professionnelle.

Il résulte alors de ce travail de recherche trois grandes étapes qui semblent indispensables à la mise en place de l'autonomie dans les classes :

1. La posture de l'enseignant au sein de sa classe
2. La mise en place d'une organisation spatio-temporelle adaptée
3. Un travail préparation conséquent

Concernant la posture, cette étude conclut sur le fait que s'orienter vers un enseignement flexible pour favoriser l'autonomie des élèves, comme l'ont décidé nos acteurs, est nécessairement lié à une posture de lâcher prise. L'enseignant doit quitter sa posture traditionnelle de contrôle et être capable de faire davantage confiance à ses élèves pour être acteurs de leurs apprentissages. Ce changement dans la relation enseignant/élève implique des modifications en termes d'espace-classe, de gestion du temps, et d'apport matériel. L'idée est de créer les conditions favorables au développement de l'autonomie des élèves. Les résultats de cette étude nous ont montré qu'il était nécessaire de leur offrir un cadre, à la fois, structuré et stimulant tout en laissant à chacun la liberté dont il a besoin pour évoluer. Les libertés spatiales et temporelles offrent la possibilité à l'enseignant de prendre son temps, et surtout de laisser du temps aux élèves les plus fragiles de progresser à leurs rythmes. Il est parfois nécessaire d'accepter de perdre du temps pour au final en gagner. Si l'on souhaite que l'organisation se mette pleinement au service des apprentissages, elle doit être réfléchie en amont par l'enseignant. Pour cela, cette étude nous a montré, qu'un travail de préparation conséquent est indispensable. Elle permet à l'enseignant d'avoir le contrôle de sa classe, tout en offrant davantage de libertés aux élèves. Les ateliers autonomes proposés sont finalement des ateliers ultra normés que l'on pourrait presque qualifier d'hétéronomes, puisque, sans que l'élève s'en aperçoive, l'enseignant est omniprésent de par son travail conséquent de préparation.

L'analyse de la temporalité a été un élément majeur de ce travail de recherche. C'est pourquoi, si l'on se place maintenant d'un point de vue chronologique, le point de départ pour l'enseignant, semble être une remise en question de ses pratiques professionnelles menant ainsi à l'identification de nouvelles finalités vers lesquelles il veut tendre. Une fois cette étape réalisée, il va devoir repenser son organisation. Qu'il s'agisse de son organisation spatiale, temporelle, ou matérielle ces dernières doivent se mettre au service des objectifs qu'il se sera préalablement fixés. La préparation quant à elle, est l'élément central dans l'évolution de l'enseignant. Elle est nécessaire au changement de posture, puisque pour lâcher prise durant les temps de classe, il est indispensable que l'enseignant ait le contrôle absolu, en amont, à l'aide d'une préparation rigoureuse et minutieuse. Elle concerne également tous les éléments de la classe, l'aménagement, l'emploi du temps, le matériel. Le maître mot, reste : l'anticipation !

De plus, à l'aide de ce mémoire j'ai pris conscience qu'il n'est pas humainement possible de tout changer en une seule fois, cela doit être un véritable cheminement personnel. Celui-ci peut prendre plusieurs années, et être fait de tests, d'essais, de retours en arrière. Cependant, ce mémoire apporte tout de même un point de départ non négligeable à tous les enseignants souhaitant développer l'autonomie de leurs élèves en modifiant leur pédagogie. Il soulève deux éléments prioritaires, à savoir : repenser la place et le rôle de l'enseignant, ainsi que repenser l'espace et le temps. Cependant, il serait intéressant d'approfondir ce travail de recherche en développant des éléments méthodologiques précis, permettant au lecteur de se les approprier et de les mettre à profit dans sa classe. De plus, afin que ce travail soit complet, il serait intéressant de le coupler avec une analyse de l'activité et de la réalité vécue par les élèves durant les temps d'autonomie. Permettant ainsi de savoir si ce nouveau mode de fonctionnement est réellement adapté et profitable pour eux.

Bibliographie et webographie¹

- Arendt, H., (1989). *La crise de la culture*, « *Qu'est ce que l'autorité ?* », Gallimard
- Arenilla, L., Rolland, L., Roussel, M., & Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas.
- Barray, V., Gadolet D., & Guillot, C. (1999). Un bilan d'autonomie scolaire. Dans M.-H. Izard, M. Moulin, & R. Nespoulous (Ed.), *Expériences en ergothérapie : douzième série* (pp. 52-57) Montpellier : Sauramps médical.
- Beaud S. (1996) *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique»*. In : Politix, vol. 9, n°35, Troisième trimestre pp. 226-257;
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.
- Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse, France : Octarès Éditions. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 644.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupation enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3 n°3. p. 29-48. DOI : [10.4000/educationdidactique.543]
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : Les questions clés*. Douai : Tempes.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Debbie, D. (2015). *Amenager sa classe pour favoriser l'apprentissage*. Montréal, Chenelière Education.
- Delzer, K. (2016). Flexible Seating and Student-Centered Classroom Redesign. Repéré à <https://www.edutopia.org/blog/flexible-seating-student-centered-classroom-kayla-delzer>
- De Sardan, J,-P (1995) La politique u terrain. *Enquête*. p. 71-109. DOI : [10.4000/enquete.263]
- De Vecchi, G. (2000), *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, Paris, p.188-195.
- Jarraud, F. (2008). Autonomie : Un enjeu majeur pour l'École. Consulté le 2 Novembre 2020, à l'adresse : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/91_laclasse_AutonomieUnenjeumajeur.aspx

¹ Norme APA 7ième édition de 2019

Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, n°135. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf

Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Onysko-Leclaire, A., & Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible cycles 2 et 3 (Pédagogie pratique)*. RETZ.

Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activites*, 11(2), 143-171. <https://doi.org/10.4000/activites.968>

Liquète, V., & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. France : Armand Colin.

Meirieu, P. (s.d.). La classe au quotidien. La formation à l'autonomie. Consulté le 10 Novembre 2020 à l'adresse : <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

Meirieu, P. (2006) *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Sciences Humaines.

Montessori, M. (2003) *L'Esprit Absorbant de l'enfant*. Paris : Desclée De Brouwer (original publié en 1959).

Raab, R. (2014) Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle, *Revue Questions Vives*, n° 22, DOI : [10.4000/questionsvives.1653]

Theureau J. (2006) *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octares

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Testu, F. (1994). Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe. *Enfance*, 47(4), 389-400. <https://doi.org/10.3406/enfan.1994.3433>

Trouvé, E. (2016), *Agir sur l'environnement pour permettre les activités. L'aménagement du poste de travail scolaire*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p371-389

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil

Vygotski L. (1997), *Pensée et langage*, Ed. Paris : La Dispute.

Zerbato-Poudou, M-T. (2007). *Comment l'enfant devient élèves*. Paris : Retz.

France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 fixant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'école (2015). Bulletin officiel (n°17), 23 avril, encart. Consulté le 3

Novembre 2020 à l'adresse

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

France. Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (dir.). (2020). *Programmes d'enseignement du cycle 1 [unique, fondamental pour la réussite de tous]*, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2020-2021. Bulletin officiel (n°31), 30 Juillet.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (dir.). (2020). *Programmes d'enseignement du cycle 2 [des apprentissages fondamentaux]*, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2020-2021. Bulletin officiel (n°31), 30 Juillet.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (dir.). (2020). *Programmes d'enseignement du cycle 3 [de consolidation]*, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2020-2021. Bulletin officiel (n°31), 30 Juillet.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf

Abréviations utilisées

CPC : Conseiller pédagogique de circonscription

PES : professeur des écoles stagiaire

ZPD : Zone proximale de développement