



HAL
open science

La gestion d'une classe à multi-niveaux : le développement de l'autonomie

Tony Lange

► **To cite this version:**

Tony Lange. La gestion d'une classe à multi-niveaux : le développement de l'autonomie. Education. 2019. dumas-03541802

HAL Id: dumas-03541802

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03541802v1>

Submitted on 24 Jan 2022

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.



MEMOIRE DE MASTER

**MENTION METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION (MEEF)**

1^{ER} DEGRE (PDG)

PARCOURS PROFESSEUR DES ÉCOLES (PE OU PELCR)

**LA GESTION D'UNE CLASSE A
MULTINIVEAUX : LE DEVELOPPEMENT DE
L'AUTONOMIE.**

Préparé et présenté publiquement par

Monsieur Tony LANGE

Réalisé sous la direction de

Madame Dominique PESLAGES formatrice à l'ESPE de la Martinique.

Année universitaire 2018-2019

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné, Tony LANGE, étudiant à l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (ESPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Sainte-Marie, le 07 /05/2019.

Remerciements

J'aimerais ici adresser mes remerciements aux personnes qui de près ou de loin ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à témoigner ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Mme Dominique PESLAGES, formatrice à l'ESPE de Martinique. Elle a su m'aider, me conseiller et m'encourager grâce à son exigence.

Je souhaite aussi remercier pour sa disponibilité et son dévouement M. Jean-Noël JOS, directeur de l'école primaire de Bellevue à Trinité qui a été mon maître d'accueil temporaire durant la période de stage de pratique accompagnée. J'associe également à ces remerciements Mme DORDONNE, enseignante du cycle 2 à l'école primaire Robert PLATON qui a chaleureusement accepté de m'accueillir dans sa classe dans le cadre de ce mémoire.

En dernier lieu, une pensée pour ma famille qui m'a accompagné et soutenu.

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	4
I. Les classes à multiniveaux.	4
1.1. Historique des classes à multiniveaux.	4
1.2. Réalités de la classe à multiniveaux : l'hétérogénéité et la diversité.	6
1.3. La pédagogie de l'autonomie.	7
1.4. Les dispositifs qui favorisent le développement de l'autonomie.	9
II. Le métier d'élève.	9
2.1. Définition et enjeux.	9
2.2. L'enfant du cycle 2.	11
III. L'autonomie.	13
3.1 A qui correspond l'autonomie ?	13
3.2 Les différentes formes d'autonomie.	14
3.3 Comment se développe l'autonomie ?	16
3.4 La responsabilisation.	17
3.5 L'autorégulation et la métacognition.	18
IV. Problématique et hypothèse générale.	21
PARTIE EMPIRIQUE	24
I - Les méthodes et outils de recueil de données.	24
1.1. Le questionnaire d'enquête.	24
1.2. La méthode de l'observation.	25
1.3. Le modèle pré-test / test / post-test.	27
II – Les participants.	28
2.1. Les élèves de CP / CE1.	28
2.2. Les enseignants des classes à multiniveaux.	29
III – Les dispositifs mis en œuvre.	29

3.1. Le plan de travail pour développer l'autonomie.	29
3.2. Les cartes d'autonomie.	32
IV – Résultats.	33
4.1. Les représentations qu'ont les enseignants de l'autonomie.	33
4.2. Evaluation du degré d'autonomie : analyse comparative globale.	40
4.3. Comparaison des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin en phase de pré-test.	44
4.4. Comparaison des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin en phase de post-test.	46
4.5. Evaluation du degré d'autonomie : analyse par compétence.	48
V – Discussion autour des résultats.	50
5.1. Les représentations qu'ont les enseignants de l'autonomie.	50
5.2. Evaluation du degré d'autonomie.	52
CONCLUSION	54
ANNEXES	
1) Grille d'observation : capacité d'autonomie des élèves.	
2) Le plan de travail utilisé en classe.	
3) Les cartes d'autonomie.	
4) Tableaux des scores moyens du groupe expérimental durant les phases de pré-test et post-test.	
5) Tableaux des scores moyens du groupe témoin durant les phases de pré-test et post-test.	

BIBLIOGRAPHIE

Introduction

« *L'enfant nous demande de l'aider à agir tout seul.* »

Cette citation de Maria Montessori, grande pédagogue du XX^e siècle permet de mettre en lumière un concept qui déjà à cette époque, semblait important dans le monde de l'éducation et qui l'est encore aujourd'hui : l'autonomie.

L'autonomie et plus précisément son développement chez les enfants est un des objectifs affichés et poursuivis par l'Éducation Nationale. Publié en 2015, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concrétise la fixation de cet objectif. Il est d'ailleurs énoncé dans ce dernier que « Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches... il donne 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 ».

Cet engagement inscrit dans le socle commun puise sa source dans les théories de penseurs comme Jan « Comenius » Komensky, théoricien protestant du XVII^e siècle ou encore ceux du courant de l'éducation nouvelle. Philippe Meirieu¹ ajoute d'ailleurs que l'enseignant a pour rôle de penser aux outils et aux moyens permettant à chacun dans un premier temps de progresser mais aussi de développer sa capacité d'autonomie. (M. Fournier, 2018).

La notion d'autonomie est au centre de débats démocratiques (politiques) et pédagogiques. Elle est dans cette étude, abordée sous l'angle pédagogique bien qu'elle ne puisse être véritablement dissociée de l'aspect démocratique. En effet, lorsque les acteurs du monde de l'éducation y font référence, il s'agit tout d'abord de parler de savoir-être et de compétences : l'élève peut ou sait travailler seul. Mais la dimension démocratique reste implicitement présente car la société conduit évidemment tout un chacun vers une forme d'émancipation. C'est donc aux enseignants qu'incombe la tâche de mettre en œuvre toutes les actions nécessaires afin que les élèves puissent « conquérir leur autonomie » mais aussi affirmer leur personnalité et révéler leur potentialité (Pierre Perier, 2014).

Les trois aspects mis en avant par Ovide Decroly : sociaux, physiques et psychiques (cité par Jean Houssaye, 1994), et le rapport qu'ils entretiennent avec la personnalité de l'enfant font implicitement référence aux différents profils qu'il est possible de retrouver dans une classe et pointent donc du doigt une autre notion importante : l'hétérogénéité. C'est Howard

¹ In. Les grands penseurs de l'éducation (2018).

Gardner² père de la théorie sur les intelligences multiples qui en 1983 apporte avec lui l'idée de l'hétérogénéité dans les profils intellectuels venant alors contredire les écrits des autres théoriciens de l'époque au sujet de l'intelligence.

A l'échelle de la classe, cette diversité influe sur la capacité d'autonomie des élèves et donc sur les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Presque inévitablement la mise en place d'une « pédagogie différenciée » par l'enseignant sera préconisée, ce qui en soi ne constitue pas toujours la meilleure des réponses à la question de l'hétérogénéité. Si dans une classe dite « classique », l'enseignant doit au quotidien faire face aux différents niveaux de ses élèves, de leurs besoins, des personnalités de chacun, la classe à multiniveaux rajoute un autre facteur qui est celui de l'âge. Dans une classe à multiniveaux, sont réunis des élèves d'âges différents, de niveaux différents et bien sûr de profils différents, les notions d'autonomie et d'hétérogénéité sont alors au cœur des préoccupations pédagogiques et didactiques de l'enseignant.

Pour reprendre les propos de P. Pierre et P. Meirieu : à travers ses actions pédagogiques et didactiques mais également grâce aux outils et dispositifs qu'il met en place, l'enseignant vise le développement de compétences chez ses élèves. Certes, la définition de l'autonomie (et / ou de son développement) reste aujourd'hui toujours assez floue. Mais élèves et enseignants savent ce que représente ce concept et ont également conscience des enjeux qui y sont liés. Les élèves ne peuvent avoir accès à cette autonomie tant désirée de manière instantanée. Cela sera le fruit de postures, d'attitudes et aussi d'activités cognitives qui aideront dans la construction premièrement de l'individu puis de l'individu autonome. Il faut comprendre ici que cette construction reflète implicitement deux éléments fondamentaux dans le monde de l'éducation : le métier d'élève et la métacognition.

Le métier d'élève est pour ainsi dire à la charge totale de l'enseignant. Ce dernier doit de par son expertise, amener progressivement l'élève à s'approprier cette posture qui lui est nouvelle mais indispensable à son développement et surtout à sa réussite dans son parcours. Pour ce qui relève de la métacognition, il incombe à l'élève (avec l'aide du maître) de se créer une posture dans laquelle il pourra juger, constater mais aussi évaluer ses activités et capacités cognitives et par la suite se rendre compte des connaissances et compétences acquises et donc de prendre du recul sur les progrès réalisés.

² In. Les grands penseurs de l'éducation (2018).

L'intérêt et la motivation portés pour ce thème sont apparus lors du stage de pratique accompagnée. En effet, il s'agissait alors de la découverte de la classe à multiniveaux et de son fonctionnement. Au cours des semaines passées au sein de cette classe à côtoyer les élèves et l'enseignant de la classe, plusieurs questionnements sont apparus notamment autour de la notion d'autonomie et de la place qu'elle occupe dans une telle classe. Le second stage de pratique accompagnée a permis de poser et traiter la question suivante :

En quoi la mise en place d'un plan de travail dans une classe à multiniveaux favorise-t-elle le développement de l'autonomie chez les élèves ?

C'est pourquoi le but de cette recherche est de traiter du développement de l'autonomie des élèves de cycle 2 dans une classe à multiniveaux et les dispositifs qui y sont favorables.

Dans un premier temps, la classe à multiniveaux ainsi que les enjeux et les caractéristiques qui s'y réfèrent seront mis en lumière. Il sera également question de présenter la pédagogie de l'autonomie et les dispositifs qui favorisent le développement de l'autonomie. Ensuite, le métier d'élève sera défini et présenté afin de mettre l'accent sur ce qu'est un élève de cycle 2. Enfin, l'autonomie sera analysée sous différentes formes et mise en relation avec d'autres notions inhérentes telles que la responsabilisation, l'autorégulation et la métacognition.

La partie empirique consistera premièrement à poser un cadre quant à la méthodologie de recherche qui vise à répondre à la question de départ. Elle sera traitée à l'aide des dispositifs et outils mis en place à cet effet. Deuxièmement, les résultats obtenus feront l'objet d'une analyse et d'une interprétation.

Enfin, la conclusion générale donnera lieu à un compte rendu des travaux réalisés, à la proposition éventuelle d'ouvertures autour de la question de départ mais surtout permettra de confirmer ou d'infirmier l'hypothèse générale.

PARTIE THEORIQUE

I. Les classes à multiniveaux.

1.1 – Historique des classes à multiniveaux.

Une classe à multiniveaux se définit comme étant une classe regroupant des élèves de plusieurs niveaux (deux minimum) sous la responsabilité d'un même enseignant. Il est à noter que l'appellation « classe à multiniveaux » peut varier selon les pays. Ainsi, il est possible d'être confronté aux termes : « classes à plusieurs multiniveaux », « classes multiprogrammes », « classes jumelées » ou encore « classes à degrés multiples ».

Angèle Fradette et Diane Lataille-Demore (2003) proposent, en s'appuyant sur les travaux de chercheurs américains, une présentation historique des classes à multiniveaux et du mode de groupement ou de regroupement des élèves qui fréquentent de telles classes. La modalité de regroupement de ces élèves s'inspire du modèle industriel des chaînes de production dans le sens où un grand nombre d'élèves est scolarisé à moindres coûts. Les principales raisons de la création des classes à multiniveaux seraient essentiellement économiques et démographiques. Ces dernières font référence au ratio parfois faible entre l'effectif d'une école et le nombre d'enseignants qui y sont en poste.

Ces raisons démographiques sont reprises par Jean-Robert Ghier et Patrick Pierron (1997) à travers le terme de « ruralité ». Sylvain Connac (2015) réalise l'analyse d'un ouvrage³ écrit par Sylvie Jouan (2015) qui traite des classes à multiniveaux sous un angle d'abord historique puis institutionnel. C'est à partir du 19^e siècle que se développe ce type de classes. A cette époque, dans les zones rurales les écoles sont majoritairement constituées d'une seule classe dans laquelle sont scolarisés les enfants d'un même village. Plus tard au 20^e siècle (1970), les classes dites à cours unique disparaissent peu à peu avec la création des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI).

En France, la loi d'orientation de 1989 accorde à la classe à multiniveaux un nouveau statut. Celle-ci représente désormais l'avenir et n'est plus associée au ralentissement du développement démographique et économique du monde rural. Le ministère de l'éducation nationale publie d'ailleurs en 1991, une brochure : *Les cycles à l'école primaire* dans laquelle la classe à multiniveaux est présentée comme une « structure qui favorise la continuité pédagogique pendant la durée d'un cycle et permet des interactions fructueuses

³ S. JOUAN. (2015). La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : archaïsme ou école de demain ?

entre des groupes hétérogènes ». Ce document est le premier en France à valoriser l'existence de telles classes. La réussite de l'élève est évidemment au cœur des propos tenus à l'égard des classes à multiniveaux, il n'en demeure pas moins que le rôle et la place de l'enseignant méritent une place tout aussi importante dans les écrits institutionnels et pédagogiques.

Malheureusement, le nombre d'écrits, d'articles et d'ouvrages sur ces classes reste aujourd'hui trop faible alors que les classes à multiniveaux représentent dans le premier degré une part importante du paysage scolaire. Une récente étude menée par Juliette Robin, membre de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en 2016 illustre ces propos. La DEPP proposera en 2017 une étude statistique sur le sujet.

Il apparaît que dans les zones rurales, trois élèves sur quatre sont scolarisés dans des classes à multiniveaux. En ce qui concerne les départements d'outre-mer, la proportion est moins importante puisque les élèves scolarisés en classes à multiniveaux ne représentent qu'un quart de la population totale des élèves scolarisés. Aussi, l'auteure fait remarquer que les classes à double niveau sont la forme de classes la plus répandue.

RERS 2.2 Les classes du premier degré					
[5] Part des classes multiniveaux selon le nombre de classes dans l'école à la rentrée 2017, en %.					
Part des classes multiniveaux	Nombre de classes dans l'école				
	Classe unique	Entre 2 et 4 classes	Entre 5 et 10 classes	11 classes ou plus	Ensemble des écoles
Écoles publiques	94	70	35	15	35
Écoles privées	88	71	29	11	26
Ensemble des écoles	93	70	34	14	33

© DEPP

► **Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, écoles publiques et privées sous contrat. Hors écoles maternelles.**

Lecture : dans les écoles publiques comprenant entre 2 et 4 classes, 70 % de ces classes regroupent des élèves de plusieurs niveaux.

Source : MEN-MESRI-DEPP / Diapre.

Figure 1 : Part des classes multiniveaux selon le nombre de classes dans l'école à la rentrée 2017.

1.2 – Réalités de la classe à multiniveaux : l'hétérogénéité et la diversité.

La structure de la classe à multiniveaux conduit à s'attarder sur une notion prédominante : l'hétérogénéité. En effet, cette classe accueille de par son nom des élèves tous différents en termes d'âge, de maturité, d'origines sociales et de capacités intellectuelles. L'âge reste cependant l'élément de différenciation le plus éloquent. L'enseignant d'une classe à multiniveaux doit alors trouver les ressources, outils et dispositifs tant pédagogiques que didactiques qui lui permettent de réduire les inégalités qui peuvent s'émaner des diverses sources de différences citées précédemment. Enseigner dans une telle classe conduit donc l'enseignant à revoir sa pédagogie mais surtout à en adopter une qui s'écarte du modèle transmissif classique. Avec à minima deux groupes d'élèves de niveaux différents, l'enseignant ne peut pas se permettre d'être présent auprès de tous et ce au même moment. Ceci se manifeste parfois par des éléments comme la gestion du rythme et des capacités de chaque élève, leurs caractères respectifs ou encore les moyens dont dispose l'enseignant.

Ovide Decroly⁴ (in. Les grands penseurs de l'éducation, 2018) préconise de prendre en considération plusieurs aspects chez les enfants : sociaux, physiques et psychiques. Le développement de ces derniers y est d'ailleurs intimement lié. Lucille Maurice (1996) a rédigé un document publié par le ministère de l'éducation du gouvernement de Terre—Neuve et du Labrador au Canada dans lequel elle reprend et complète les aspects énoncés par Decroly. Les domaines intellectuels et affectifs sont intégrés au trois premiers afin de montrer que la classe à multiniveaux a un rôle à jouer dans le développement socio-affectif de l'enfant (L. Maurice 1991).

De fait, l'hétérogénéité est plus importante dans une classe à multiniveaux que dans une classe unique. La structure de la classe à multiniveaux ne permet pas à l'enseignant d'être présent auprès des différents élèves. Ces derniers doivent par conséquent s'adapter à cette disponibilité en dent de scie et développer avec le concours de l'enseignant mais également par eux-mêmes une forme d'indépendance et d'autogestion au sein de la classe. Cela se traduit par exemple par l'acquisition de méthodes et stratégies de travail pour des travaux individuels mais aussi par des travaux en groupes ou la mise en place du tutorat entre élèves.

Certains auteurs ne manquent d'ailleurs pas de faire remarquer que « peu de programmes de formation initiales préparent les enseignants à œuvrer dans de telles classes » (J-R. Ghier et P. Pierron 1997).

⁴ In. Les grands penseurs de l'éducation (2018).

Une première réponse avait été apportée aux obstacles dont il est question dans une classe à multiniveaux : la pédagogie différenciée. Dans une telle classe plus qu'ailleurs, la notion de différence devient un pilier dans la pédagogie du maître. Le fait que l'élève soit au cœur des apprentissages ne change pas, au contraire ce sont les attentes et les exigences qui varient en fonction de la diversité des profils. En effet, la différenciation pédagogique permet d'arriver à une individualisation ce qui sur le long terme favorise le développement et la réussite de tous les élèves.

L. Maurice (1996) offre une première vision de la classe à multiniveaux sous deux angles, celui de l'enseignant et celui de l'élève. La prise en considération des différents facteurs qui interviennent dans le développement de l'enfant : les aspects cognitifs, affectifs, intellectuels et sociaux dépend essentiellement de l'expérience de l'enseignant. Implicitement il est question ici pour ce dernier de développer des compétences professionnelles qui permettent de « gérer » le caractère multiniveau de cette classe de manière efficace et efficiente. Parallèlement, l'élève scolarisé dans cette classe doit lui aussi développer des compétences d'élève. L'autonomie est la compétence phare à développer dans ce type de classes. Elle peut se décliner sous des savoir-faire et savoir-être différents comme le tutorat entre pairs et l'autorégulation. Pour que l'enseignement et l'apprentissage soient efficaces dans cette classe, le développement de compétences est alors crucial.

1.3 – La pédagogie de l'autonomie.

Dans un article qu'il y consacre, Bernard Lahire (2001) s'attache à présenter, définir et montrer les enjeux d'un modèle pédagogique encore peu connu et/ou utilisé par certains enseignants : la pédagogie de l'autonomie.

Les pratiques des enseignants de l'école primaire sont pour la plus part guidées par des modèles pédagogiques « communs » issus des théories de grands penseurs en éducation. D'autres encore, n'hésitent pas à puiser dans différents modèles afin de tirer profit des différents avantages de ces pédagogies qu'il serait alors possible de qualifier de « mixtes ». Outre les compétences et conduites précédemment citées qui sont favorables au développement de l'autonomie, la pédagogie de l'autonomie repose tout comme le concept qu'elle promeut sur la compétence fondamentale du savoir lire. La mise en œuvre d'un tel modèle pédagogique est donc étroitement liée à l'acquisition de cette compétence chez les élèves et de leur capacité à dégager le sens de leurs lectures.

Cette pédagogie, comme pour les pédagogies « traditionnelles » comporte un volet dédié à la gestion de la classe, plus précisément la gestion physique et/ou matérielle de la classe. Il en ressort que la classe en tant qu'entité mais aussi en tant qu'espace doit se détacher du modèle hiérarchique ou d'une organisation spatiale dite frontale qui lui sont souvent attribués. Il est alors question de décloisonnement, d'application de règles co-construites avec les élèves et de mise à disposition d'affichages dans les différents coins de la classe. Le décloisonnement va de fait inciter les élèves à s'approprier de manière plus efficace tout ce qui se rapproche du vivre ensemble. Ceci rejoint d'une certaine manière un autre modèle pédagogique mis en avant par Philippe Meirieu (2018) et Sylvain Connac (2012) qui est la pédagogie coopérative. Cette dernière désigne les interactions entre pairs comme un pilier des apprentissages. S. Connac dira d'ailleurs que cette pédagogie permet d'apprendre à l'autre mais aussi d'apprendre de l'autre (S. Connac, 2012).

Certaines des caractéristiques de ces deux modèles pédagogiques constituent de réels points d'appuis pour l'enseignant. Cela se vérifie d'autant plus lorsqu'il s'agit des enjeux liés à la gestion d'une classe à multiniveaux. Cette gestion peut se découper en quatre grands thèmes : la gestion du temps, la gestion de l'espace, la gestion des élèves (l'autonomie) et la gestion du contexte d'une classe à multiniveaux. Avec ce qui a été présenté et décrit dans les parties précédentes, il serait opportun de créer du lien entre ces items et ce que peut apporter la mise en place d'une telle pédagogie en classe. C'est notamment le cas du tutorat et des différentes formes de coopération et/ou d'entraide pouvant s'y référer. A cela s'ajoutent l'autorégulation, la responsabilisation et la socialisation.

Une telle organisation représente alors un bénéfice pour toutes les parties. L'enseignant peut lui, consacrer plus de temps et d'attention aux élèves en difficultés ou nécessitant la présence du maître. De leur côté, les autres élèves seront de fait placés en situation de travail autonome (autonomie collective ou individuelle). Cette gestion de l'hétérogénéité fait implicitement référence à une autre forme de pédagogie : la pédagogie différenciée, puisque la formation des groupes d'élèves et peut-être même l'organisation spatiale de la classe tiennent compte des évaluations diagnostiques tant sur les savoirs que sur les compétences.

La pédagogie de l'autonomie s'oppose donc à la pédagogie transmissive et aux modèles dits « frontaux » tout simplement parce que l'élève est placé au centre des apprentissages. A travers les tâches et situations de recherche proposées par l'enseignant, les élèves sont maîtres

de leurs activités cognitives mais également des choix fonctionnels qu'ils effectuent. L'élève qui est placé au cœur de l'acte éducatif est de fait perçu comme un (futur) individu autonome.

1.4 – Les dispositifs qui favorisent le développement de l'autonomie.

L'autonomie est donc une compétence transversale à acquérir par les élèves. Toutefois comme évoqué précédemment à travers un paradoxe important : pour conquérir cette autonomie les élèves ont besoin de la présence de l'enseignant. Pour ce faire, voici une liste de certains dispositifs et/ou outils applicables en classe et qui tendent à développer ou améliorer la capacité d'autonomie des élèves :

- Les fichiers auto-correctifs,
- Les ceintures de compétences,
- Le plan de travail,
- Les ateliers,
- Les conseils de classe,
- Les rôles sociaux ou métiers de la classe,
- Les affichages.

II. Le métier d'élève.

2.1 – Définition et présentation.

Afin de prendre la pleine mesure de l'expression « le métier d'élève » il faut avant tout définir les deux termes qui la composent.

Selon la première définition du dictionnaire Larousse, le métier est un « travail dont on tire des moyens d'existence ». Toujours dans ce même dictionnaire l'élève y est défini comme « celui, celle qui reçoit les leçons d'un maître, qui fréquente un établissement d'enseignement (du premier ou second degré) ».

Le rapprochement de ces deux termes dans une seule expression met évidemment en lumière (de façon peut-être implicite) certaines des missions fondamentales de l'École. Ce sont ces définitions et ces missions sur lesquelles s'appuie Philippe Perrenoud (1996) en disant que l'école permet à l'élève d'exister et qu'elle le prépare à son existence future tant sociale que professionnelle. L'auteur pose un premier stéréotype à travers lequel il annonce que l'élève

qui réussit bien ce « métier » est celui qui satisfait de manière comportementale et scolaire (les résultats) aux attentes ou exigences de l'Ecole (institution et enseignants).

Il n'est alors pas pertinent de se focaliser sur le savoir-être de l'élève ou ses résultats obtenus lors des exercices d'entraînement et lors des évaluations et donc ses savoirs. Pour juger de l'entrée de l'élève dans son métier il faut se référer aux savoirs, savoir-être et savoir-faire soit les compétences.

C'est d'ailleurs de cette façon que P. Perrenoud définit le métier d'élève. Ce dernier renvoie effectivement à la mobilisation simultanée et continue des savoirs, savoir-faire et du savoir-être par l'élève. Il est à noter que ce métier d'élève commence à s'acquérir dès l'école maternelle. En effet le jeu est une modalité d'apprentissage très prégnante au cycle 1⁵, il permet aux élèves d'exercer leur autonomie. Ces bases acquises au cycle 1 serviront par la suite à l'élève à se construire au cycle 2.

La place qu'occupe l'enfant dans le système éducatif trouve son origine dans certaines des missions de l'Ecole ou encore à travers des verbes comme éduquer, instruire, enseigner et former. Pour bien comprendre le rôle prédominant que joue l'Ecole dans ce « métier d'élève » il convient de s'attarder sur le sens de ces verbes et des représentations qu'ils peuvent engendrer.

L'éducation est le processus qui permet aux enfants de grandir, de se structurer en s'appuyant sur des capacités et des dispositions qui sont innées chez eux. Instruire est l'activité par laquelle un « instructeur » fait acquérir des connaissances à un « apprenant ». L'enseignement est directement lié au domaine scolaire, il renvoie au partage de savoirs, de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être. Enfin, former désigne l'action de donner ou d'imposer une forme ou de prodiguer des enseignements. Ce sont là quelques-unes des différentes missions de l'enseignant.

L'Etat confie donc à l'Ecole une mission de transmission des connaissances mais aussi des règles et des normes aux futurs citoyens. Toutefois, toutes ces acquisitions et constructions ne sont pas à la seule charge de l'Ecole. En effet, l'élève est placé aujourd'hui au centre des apprentissages il est donc « co-acteur » de son développement. Cette place attribuée à l'enfant souligne une considération ou reconsidération de ce dernier en tant qu'acteur social. Pour

⁵ In. Bulletin Officiel du n°2 du 26 Mars 2015 : Programme de l'école maternelle.

Duru-Bellat et Henriot-Van Zentan⁶ le terme de métier d'élève n'a de sens que si les notions de d'apprentissage et d'enseignement sont disjointes afin de donner sa pleine valeur aux travaux que doivent réaliser les élèves (N. Belanger et D. Farmer, 2004). C'est en prenant en considération les activités (quelles qu'elles soient) des enfants qu'il est possible selon N. Belanger et D. Farmer de mettre l'accent sur « l'expérience scolaire » et plus particulièrement des interactions entre les enfants et leur environnement plus ou moins proche. Daniel Gayet⁷ (cité par N. Belanger et D. Farmer, 2004) oriente ces propos sous l'angle de la « socialisation scolaire » qu'il décompose en deux axes : « La socialisation- transmission » et « La socialisation auto-transmission ». Pour s'approprier ce métier d'élève et le vivre, l'enfant est du fait de son existence au sein du groupe classe, confronté à une représentation de lui-même notamment grâce aux relations qu'il entretient avec l'enseignant, ses pairs mais aussi sa famille.

Former au métier d'élève c'est aussi amener l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait, ce qu'il connaît, ce qu'il est capable de réaliser, ce qu'il apprend et comment il l'apprend et l'utilise dans diverses situations (scolaires ou non). C'est aussi faire prendre conscience des progrès à réaliser et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

2.2 – L'enfant du cycle 2.

Le Bulletin Officiel n°30 du 26 Juillet 2018 : le programme du cycle 2 (qui s'appuie sur les textes du BOEN du 26 Novembre 2015) pose un cadre institutionnel sur les enseignements dispensés durant le cycle des apprentissages fondamentaux mais également sur les spécificités de ce cycle.

La présence de certains éléments clés dans le volet 1 permet d'illustrer ces propos :

- « Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément »,
- « Au cycle 2, on articule le concret et l'abstrait »,
- « Au cycle 2, les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale »,
- « Au cycle 2, on apprend à justifier de façon rationnelle » - la construction de la causalité.

⁶ In. L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance, 2004.

⁷ In. L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance, 2004.

L'automatisation dont il est question permet aux élèves de développer et parallèlement de mobiliser des ressources et compétences cognitives premièrement dans le but de comprendre et deuxièmement de pouvoir réaliser des actions et des tâches de plus en plus complexes et/ou difficiles. Tous les champs disciplinaires dispensés au cycle 2 contribuent à l'acquisition de savoirs, savoir-être et de savoir-faire chez l'élève. De manière progressive, tout au long de son avancée dans ce cycle, l'élève se rend compte de ce qu'il sait faire de manière intuitive et de ce qu'il réalise en mobilisant une réflexion plus importante ainsi que des stratégies. Il apprendra après avoir réalisé une tâche, à verbaliser ses actions et ses procédures car il doit être en capacité de comprendre ce qu'il fait et surtout dans quel(s) but(s). Cela passe notamment par le développement d'un processus métacognitif et l'acquisition de conduites discursives en ce qui concerne la justification, la description, l'argumentation ou encore l'explication. L'élève pourra alors faire preuve de rationalité, développer son esprit critique ou juger de ce qui relève de la raison ou de convictions ou croyances personnelles.

Il convient, parallèlement à la mise en lumière des spécificités du cycle 2 et de ce qui est attendu de l'élève, de s'intéresser au développement de cet élève qui est avant tout un enfant. Pour ce faire, trois niveaux de développement (en se basant sur les écrits scientifiques et pédagogiques) sont à retenir et à considérer :

- Le développement cognitif,
- Le développement affectif,
- Le développement social.

Ces trois aspects du développement de l'enfant s'apparentent quelque peu aux problématiques soulevées déjà au 17^{ème} siècle par Jan « Comenius » Komensky (cité par J. Piaget dans L'éducation selon Comenius⁸) qui portaient sur « le développement mental, les fondements psychologiques des méthodes didactiques, les relations entre l'école et la société et la nécessité d'organiser ou de règlementer les programmes et les cadres administratifs de l'enseignement » (J. Piaget 1957).

Pour traiter du développement de l'enfant dans son intégralité, il faut avoir un regard sur comment ont été considérés et comment sont considérés les enfants dans le monde de l'éducation.

⁸ In. L'éducation selon Comenius, (1957).

John Locke⁹, philosophe et théoricien du 17^{ème} siècle, a développé un concept lié à la représentation qui est faite sur l'enfant : le principe de « *la tabula rasa* ». Littéralement « table rase », J. Locke part du principe que l'enfant ne naît avec aucune connaissance ou du moins que tous les enfants ne possèdent pas les mêmes capacités intellectuelles à la naissance. Principe qui rejoint la théorie d'Howard Gardner (cité par J. Houssaye, 1994) sur les intelligences multiples. La représentation de l'intelligence de l'enfant sous forme de table rase permet au théoricien de défendre l'idée selon laquelle l'enfant doit se construire et apprendre seul (M. Fournier, 2018). Bien sûr, du fait de sa vulnérabilité l'instruction et le développement de l'enfant sont aussi l'affaire d'un environnement plus ou moins proche à savoir : sa famille et l'enseignant.

Ce sont donc des élèves de cycle 2 qui sont concernés par cette étude, ils sont alors âgés de 6 à 8 ans. Cette tranche d'âge s'apparente aux stades de la « petite enfance » et de « l'enfance » définis par Jean Piaget (1964). Durant ces stades, l'enfant développe notamment sa capacité de coopération (l'égoïsme disparaît peu à peu), il y développe également son autonomie et construit en parallèle sa logique. Il est également capable d'anticiper la suite d'actions, de planifier et de réaliser une tâche ou une action en opérant des stratégies. Progressivement, il réinvestit ses connaissances et ses savoir-faire dans d'autres situations.

Des travaux en neurosciences viennent compléter ces propos en partant du constat que dès son plus jeune âge l'enfant possède déjà des connaissances et a des prédispositions pour apprendre. Olivier Houde (2007), psychologue et professeur de psychologie du développement souligne d'autant plus l'existence d'un décalage entre le niveau de maturité perceptive ou cognitive de l'enfant et son niveau de maturité motrice.

III. L'autonomie.

3.1 – A quoi correspond l'autonomie ?

L'autonomie est une notion dont malheureusement le sens et l'appropriation restent encore aujourd'hui peu clairs. C'est en grande partie dû au fait qu'elle trouve sa place dans plusieurs domaines de la société. Elle apparaît notamment dans le domaine politique, social et éducatif mais elle est abordée ici sous l'angle du domaine éducatif même si, pour en parler, il

⁹ In. Les grands penseurs de l'éducation, (2018).

faut considérer ce concept dans sa globalité et donc tenir compte des autres domaines précédemment cités.

Philippe Foray (2016) définit l'autonomie comme une norme sociale, pour le professeur de sociologie Bernard Lahire (2001) l'autonomie est une compétence transversale à l'école primaire.

Pour parler de l'autonomie à l'école, B. Lahire met en avant deux « pôles ». Le pôle politique qui renvoie aux règles dans la classe mais aussi en dehors et le pôle cognitif qui fait référence aux apprentissages de l'élève (savoirs, savoir-faire et savoir-être). L'auteur associe à ces deux pôles des visions différentes de l'élève :

- Pôle politique : « élève-citoyen autonome »,
- Pôle cognitif : « élève-apprenti autonome ».

Dans le contexte scolaire cette double vision de l'autonomie montre que la formation du futur citoyen a autant d'importance que l'acquisition de savoirs et de compétences par les élèves. En classe, le fait de partager et d'annoncer les règles et les consignes aux élèves favorisent d'une certaine façon le développement de leur autonomie. C'est d'ailleurs en ce sens que B. Lahire admet que l'autonomie dépend essentiellement de trois principes :

- « La transparence : tout est dit à l'élève (objectifs, consignes, règles, critères d'évaluation),
- L'objectivation : il faut se baser sur des savoirs, des écrits scientifiques et reconnus et des ressources matérielles,
- La publicisation : mettre à disposition des élèves des affichages nécessaires et pertinents dans la classe. »

3.2 – Les différentes formes d'autonomie.

L'autonomie ne peut se construire et s'acquérir sans une compétence majeure qui fait partie des savoirs fondamentaux : lire. Pour que les élèves puissent avoir accès au sens des consignes, des règles et des ressources qui sont mises à leur disposition et se les approprier, cette compétence apparaît donc comme essentielle. L'autonomie scolaire s'oppose à l'autonomie générale dans le sens où cette dernière fournit aux individus les savoirs et les compétences nécessaires à leur construction et leur épanouissement dans la société. En ce qui

concerne l'autonomie scolaire il existe une similitude avec le métier d'élève qui est développée par Philippe Perrenoud (1996). Afin que l'élève puisse construire son autonomie et acquérir des savoirs, il est important qu'il se détache de l'adulte et qu'il utilise des outils et dispositifs qui le placent en situation de recherche car il ne faut pas oublier qu'à travers sa pratique professionnelle l'enseignant doit conduire chacun de ses élèves à révéler sa personnalité et extérioriser ses capacités.

Pierre Perier (2014) mentionne une composante qui est indissociable du processus d'autonomisation qui est la socialisation. L'autonomie scolaire emprunte cette socialisation à l'autonomie générale notamment au travers des interactions qu'entretiennent mutuellement élèves et enseignants. L'élève se construit seul mais aussi avec l'aide (directe ou indirecte) de ceux qui l'entourent : c'est donc en grandissant que ce dernier devient autonome. L'autonomie telle qu'elle est décrite par les différents pédagogues et autres écrivains tisse un certain lien avec le métier d'élève et tout comme ce statut, l'autonomie chez l'élève n'est pas une compétence ou capacité innée même si certains élèves en démontrent de fortes aptitudes. L'autonomie scolaire se construit alors dès la petite enfance et nécessite par la suite deux compétences majeures : le savoir lire et la capacité à entrer en relation avec autrui qui sont développées ici.

Cette constatation force à prendre en considération un paradoxe que P. Foray a mis en lumière entre l'autonomie générale (le concept) et l'éducation à l'autonomie. Le fait de savoir lire a été présenté comme une des clés garantissant l'accès à l'autonomie mais son apprentissage nécessite d'une part du côté de l'enseignant le choix d'une méthode et du côté de l'élève d'être dépendant, durant toute la durée de cet apprentissage, de la présence de l'enseignant.

Mais ce paradoxe ne nuit ni aux apprentissages de l'élève ni au développement de son autonomie. Cette dépendance vis-à-vis de l'adulte n'est que temporaire sachant que ce même élève doit, durant sa scolarité mais aussi dans le cadre de son développement (en tant que futur citoyen) au sein de la société, justifier de l'atteinte des trois formes d'autonomie définies par P. Foray :

- « Agir par soi-même » soit l'autonomie fonctionnelle,
- « Choisir par soi-même » soit l'autonomie morale,
- « Penser par soi-même » soit l'autonomie intellectuelle.

De ce fait chacun se retrouve armé ou mieux armé pour entrer dans cette vie et emprunter la ou les voies qui semblent lui convenir.

3.3 – Comment se développe l'autonomie ?

Les trois aptitudes citées plus haut s'accordent très bien avec un modèle pédagogique prôné par certains penseurs en pédagogie ou théoriciens : la pédagogie de l'autonomie. Pour reprendre le paradoxe de P. Foray, l'éducation ou la formation à l'autonomie intervient alors pour permettre aux élèves plus tard de penser, choisir et d'agir par eux-mêmes.

C'est d'ailleurs dans ce sens que certains auteurs n'hésitent pas à associer le processus d'autonomisation à la réussite de l'élève qu'il s'agisse de l'aspect politique (voire social) ou de l'aspect scolaire de l'autonomie. Cela renvoie encore une fois à cette « interaction » entre autonomie politique et autonomie cognitive. La première, s'appuie essentiellement sur la dépendance de l'élève vis-à-vis de ses pairs et des adultes : les parents (notamment en cycle 1 et l'enseignant) et les relations qui en découlent également. Il est donc question ici de la socialisation. Ensuite cette autonomie politique comprend certaines des caractéristiques de l'autonomie morale et/ou intellectuelle : la capacité que possède ou que développe l'élève en ce qui concerne ses propres prises de décisions. Le développement de cette capacité dans la scolarité de l'élève sous-entend alors que l'enseignant doit parfois accepter le fait que l'élève et lui aient le même statut et donc le même « pouvoir » sur ces prises de décisions. Accorder à l'élève sa part de responsabilisation conduit l'enseignant à reconsidérer les termes d'autorité et de discipline sans que cela ne porte atteinte ou préjudice à son statut et la place qu'il occupe dans la classe. Cela dit, instaurer un tel climat ou mode de fonctionnement dans une classe s'avère souvent difficile.

La seconde « autonomie » désigne la capacité qu'a l'élève à se détacher de l'enseignant pour réaliser les tâches qui lui sont confiées. Elle intègre tout comme l'autonomie politique la dimension de la socialisation.

L'autonomie cognitive offre une grande opportunité à l'élève pour réfléchir sur son activité cognitive et par conséquent développer des capacités métacognitives. L'élève développe alors un sentiment d'investissement, de remise en question mais surtout l'esprit critique. Cette indépendance vis-à-vis de l'enseignant et de toutes formes de ressources extérieures forcent l'élève, en quelque sorte, à utiliser sa mémoire procédurale et sa mémoire sémantique.

Dans la vie quotidienne mais aussi à l'école, l'autonomie est donc, comme le disent certains auteurs, « une fin en soi ». Tout semble prouver que l'acquisition de l'autonomie par les élèves est un objectif partagé : pour eux-mêmes mais aussi pour les enseignants. Il faut alors

que les enseignants lui accordent l'importance et la place qu'elle mérite à travers leurs pratiques professionnelles et les moyens qu'ils utilisent pour la développer tels que la responsabilisation.

3.4 – La responsabilisation.

La responsabilisation entretient un lien étroit avec l'autonomie. Le dictionnaire Larousse définit la personne responsable comme quelqu'un qui a conscience de ses actes mais surtout qui est capable de prendre des décisions. Cette première définition renvoie déjà aux trois formes d'autonomie proposées par P. Foray (morale, fonctionnelle et intellectuelle).

Toujours sur la base d'un élève placé au centre de ses apprentissages, la responsabilisation vient compléter le processus d'autonomisation dans le sens où cette dernière met l'accent sur la capacité de l'élève à pouvoir prendre des décisions mais également à pouvoir organiser son travail.

Dans un article, Sylvain Connac (2012) développe la notion de responsabilisation comme étant le fait d'octroyer à une personne des responsabilités et parallèlement le sens de ces dernières. Autonomie et responsabilisation se rejoignent donc : l'élève décide, choisit ou agit par lui-même et apprend progressivement à mesurer pleinement la valeur du choix effectué et des conséquences qui y sont donc associées. L'élève autonome en se responsabilisant va également apprendre à anticiper et/ou prévoir les conséquences de ses choix. L'anticipation prend appui en quelque sorte sur la représentation que se fait l'élève du temps donc de la construction du temps chez l'enfant et cela constitue un obstacle majeur pour de nombreux enfants. En effet, si l'espace leur est plus facilement appropriable du fait de sa perceptibilité, le temps en revanche ne présente aucun caractère tangible. Ce temps leur sert bien évidemment dans la réalisation de leurs travaux mais aussi dans la fixation d'objectifs. Ainsi lorsqu'il apprend à se responsabiliser, l'élève s'approprie progressivement « son temps » et ce à travers trois aspects : la succession, la simultanéité et les principes de réversibilité et d'irréversibilité.

Ensuite en ce qui concerne la mise en activité, le fait que l'enseignant propose une tâche à l'élève et en attende un retour n'est pas l'unique raison de sa réalisation. L'autre raison c'est le processus cognitif qui y est associé : l'élève sait pourquoi il travaille et surtout pour qui il le fait c'est-à-dire lui-même. Elève et enseignant ont au préalable passé un contrat que chacune

des parties s'engage à respecter. Du côté de l'élève cela ne signifie pas obligatoirement que tous les exercices doivent être réalisés dans l'ordre mais l'élève peut avoir le choix des exercices tant que ces derniers répondent aux objectifs visés par le maître et que l'élève développe les compétences et acquiert les savoirs attendus. Alors certes, cette situation ne peut se produire dans tous les domaines enseignés mais à travers la mise en place de dispositifs spécifiques tels que le plan de travail, des fichiers d'exercices ou des fiches travaux.

La responsabilisation tout comme l'autonomie étant une compétence à la fois comportementale et transversale, le processus qui vise à responsabiliser les élèves prend également appui sur les domaines disciplinaires de l'école primaire notamment celui de l'éducation morale et civique. Il en va de même pour la forme que peut revêtir la responsabilisation, il peut effectivement s'agir d'une responsabilisation collective ou individuelle bien que les deux formes doivent être développées à l'école. Dans des modèles pédagogiques comme les pédagogies de l'autonomie ou les pédagogies coopératives, les élèves sont face à leurs propos, aux savoirs et aux compétences mais surtout ceux à acquérir. La responsabilisation fait donc appel à des concepts comme la métacognition et l'autorégulation afin de permettre à l'élève d'effectuer des choix tout en tenant compte de ce qui est attendu de lui et de ce qu'il sait et est capable de faire.

3.5 – L'autorégulation et la métacognition.

Définie Par J-H. Flavell¹⁰ (1976) comme « un ensemble de connaissances et de processus de régulation qui permettent de prendre du recul par rapport à ses propres processus mentaux et aux données de l'apprentissage », la métacognition tient une place plus que prédominante dans les apprentissages. Michel Grangeat¹¹ complète les idées de J-H. Flavell en associant la verbalisation au processus de la métacognition dans le sens où l'un et l'autre favorisent les apprentissages des élèves. Afin que l'élève parvienne à cette prise de recul sur ses productions et arrive à communiquer sur les procédés et stratégies utilisés, l'enseignant à travers l'étayage va alors l'amener vers ce qu'appellent J-H. Flavell et d'autres auteurs : la clarté cognitive. Ce processus, est en majeure partie réalisable grâce à la mobilisation du langage (d'abord enrichi au cycle 1 et est l'une des priorités fondamentales du cycle 2). En

¹⁰ John H. FLAVELL, psychologue américain spécialisé dans le développement cognitif des enfants.

¹¹ In. Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? (2015).

effet, ce qui est attendu de l'élève est ici la mobilisation et le développement de conduites discursives à savoir l'explicitation, la clarification, l'argumentation et la justification.

Laurent Cosnefroy¹² (2011), complète ces propos en mettant en avant le contrôle cognitif. Ce dernier reprend les éléments essentiels du processus métacognitif décrit par d'autres auteurs et met en relief le fait qu'à moment donné, au cours de la réalisation de la tâche, l'apprenant mettra en place de nouvelles stratégies pour s'assurer de la bonne exécution de sa tâche. Ce contrôle cognitif est donc à double sens : le premier selon lequel l'élève s'imprègne et prend conscience de son activité et des procédures et stratégies à mettre en place. Le second renvoie un peu plus à la dimension du contrôle, donc détection et correction des éventuelles erreurs.

Dans le cadre du développement de capacités d'autonomie cette étape est importante pour l'élève. En effet, une fois la tâche réalisée ce dernier peut ensuite entrer dans une phase d'autorégulation ou d'autocorrection en vérifiant si le but qu'il s'était fixé au début a été atteint ou non puisque comme le dit L. Cosnefroy (2011) « le propre des processus métacognitifs est d'introduire un retour à un état antérieur de l'activité ». L'entrée des élèves dans ces processus peut se révéler être une tâche difficile tant pour eux que pour l'enseignant, ceci ne retire rien au fait que leur réalisation soit nécessaire. Pour ce faire il faut avant la mise en activité, amener l'élève à communiquer sur ses objectifs et les procédures et stratégies qu'il compte mobiliser.

L'autorégulation s'articule autour de cet objectif que l'élève s'est fixé. Il sera l'élément déclencheur d'une comparaison entre ce qui était souhaité ou attendu et ce qui a été réellement produit mais aussi une comparaison entre les différentes ressources et stratégies mobilisables et celles utilisées pour réaliser la tâche. Ce processus d'autorégulation peut également trouver sa place durant l'exécution de la tâche si l'élève constate qu'une des procédures qu'il a choisie ne lui permet pas d'atteindre son objectif. Cela nécessite donc de disposer de stratégies mais aussi de conduites telles que des capacités d'analyse, d'observation mais aussi de développer un esprit critique afin de ne pas hésiter à remettre en question sa production.

La taxonomie de Meijer, Veeman et Van Hout-Wolters¹³ permet de résumer et d'illustrer ces quelques propos sur l'autorégulation et la métacognition :

¹² Laurent COSNEFROY, professeur des universités en sciences de l'éducation.

¹³ In. L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation ; déontologie et identité, (2011).

Moment d'apparition	Type de processus	Exemples de conduites
Au début de la tâche	Conduites d'orientation	<ul style="list-style-type: none"> - Activer des savoirs antérieurs, - Identifier les contraintes de la tâche, - Observer l'ensemble du matériel (tableau, diagrammes...), - Identifier les erreurs de compréhension et les corriger (situations de résolution de problème).
	Conduites de planification	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher des informations particulières dans le texte, - Relire l'ensemble des notes avant de commencer, - Définir un sous-but à atteindre, - Etablir un plan détaillé, - Allouer des ressources en temps, - Parcimonie du traitement de l'information.
Pendant la tâche	Conduites de gestion du déroulement de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les erreurs et les corriger, - Prendre conscience des consignes des confusions et des incohérences et les corriger, - Vérifier qu'on répond effectivement à la question posée, - Vérifier le temps disponible.
A la fin de la tâche	Conduites d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Juger de la qualité du travail effectué : résultats obtenus, méthode suivie.
Après la tâche	Conduites d'élaboration	<ul style="list-style-type: none"> - Tirer des enseignements à partir du travail effectué : commentaires sur la difficulté de la tâche, sur ses propres habitudes de travail.

Figure 2 : Les activités métacognitives (source : L'apprentissage autorégulé, Laurent Cosnefroy, 2011)

Weistein et Mayer¹⁴ ont justement mis en avant trois stratégies d'apprentissage : la répétition, l'organisation et l'élaboration. L'élève doit être confronté à tout ce qui peut lui permettre de développer ces stratégies mais aussi cette capacité de contrôle. Il est alors question ici de savoirs mais surtout de savoir-faire et là il ne s'agit que d'une partie de ce que représente réellement l'autorégulation. Phillip Winne¹⁵ précise en disant que l'autorégulation est une affaire d'expérience et d'instruction, l'instruction étant ici à prendre dans le sens de l'enseignement.

IV. Problématique et hypothèse générale.

Le cadre théorique mais aussi institutionnel posé dans cette première partie a permis de mettre en lumière que la classe à multiniveaux est un système complexe d'une part a montré d'autre part les enjeux qui y sont associés, les notions, concepts et dispositifs permettant de répondre aux interrogations que provoque une telle structure.

A. Fradette et D. Lataille-Demore (2003) illustrent certaines de ces interrogations. Il est entre autre question des parents d'élèves ou plutôt de leurs appréhensions. Certains se disent partisans et estiment que leurs enfants progresseront dans une telle classe. D'autres en revanche s'y opposent en soutenant que les apprentissages et les progrès de leurs enfants ne seront pas favorisés, il est même question de régression. Ces appréhensions sont autant de difficultés qui viennent se rajouter à celles que rencontre déjà l'enseignant. C. Leroy-Audoin et B. Suchaut (2005) ne manquent pas de rappeler que l'effectif de la classe et l'hétérogénéité qui y est présente augmentent la charge de travail de l'enseignante.

Et donc quels sont finalement les enjeux d'une classe à multiniveaux ? De telles classes engendrent effectivement des enjeux liés à la gestion du temps, la gestion de l'espace, à l'autonomie et plus généralement à la gestion de la classe. Formulés de cette manière il peut être tentant de croire que ces derniers ne concernent que les enseignants, ce qui évidemment s'avère faux. Les difficultés et inconvénients rencontrés dans ce type de classes concernent aussi bien les enseignants que les élèves : la gestion de la classe pour l'enseignant et l'adaptation pour les élèves.

¹⁴ In. L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation ; déontologie et identité, (2011).

¹⁵ In. L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation ; déontologie et identité, (2011).

La problématique soulevée par Jean-Claude Hubert (1999), touche justement ce point sensible qu'est l'hétérogénéité dans une classe. Il devient d'autant plus sensible dans le contexte d'une classe à multiniveaux. L'auteur met en avant des sujets qui amènent à se questionner que l'on soit enseignant de classe à multiniveaux ou non :

- « L'hétérogénéité des classes selon qu'elles soient à double, triple, quadruple ou quintuple niveau,
- La diversité des individus,
- Le regard que l'on porte sur l'élève,
- Les pratiques et les méthodes pédagogiques,
- Les réponses que l'on tente d'apporter dans le quotidien de la classe »...

Les enseignants et les élèves étant les deux parties concernées par ces difficultés et ces enjeux, il va de soi que ces derniers doivent à leur niveau respectif, développer des compétences par rapport à la structure de cette classe. Le problème du comment prendre en compte la diversité des élèves est réel et se pose de manière urgente dès le début de l'année scolaire. Le Bulletin Officiel n°13 du 26 Mars 2015 liste les quatorze compétences communes à tous les professeurs. Dans le cadre des compétences à développer par un enseignant de classe à multiniveaux, la compétence n°4 s'avère être la plus pertinente : « Prendre en compte la diversité des élèves. »

L'autonomie est d'ailleurs un parfait exemple des compétences que doit développer le maître chez ses élèves et que ces derniers doivent acquérir. Certains acteurs du monde éducatif (enseignants, parents, pédagogues et autres institutions) décrivent l'autonomie des élèves comme nécessaire. Cette « nécessité » cache parfois un abus de langage ou une confusion entre le fait que l'enfant ou l'élève soit autonome et le fait qu'il soit en capacité de travailler en autonomie. C'est ce que soutient B. Lahire : à l'école, le travail en autonomie renvoie la plupart du temps à la situation où chaque élève travaille seul avec une faible place laissée aux interactions entre l'élève et l'enseignant et les interactions entre pairs. Cette vision de l'autonomie a très probablement été empruntée à la société où l'autonomie est associée à une certaine forme d'individualisation ou d'individualisme. Proposer à l'école ou même dans la société un aspect collectif de l'autonomie semble encore aujourd'hui impensable tout simplement parce que les qualifications et compétences individuelles prévalent sur le collectif.

Le contrat passé entre les élèves et l'enseignant s'avère donc indispensable pour un fonctionnement et une gestion de classe qui favorise la réussite et les progrès.

Cette gestion nécessite une organisation rigoureuse, il est donc nécessaire que cette logique contractuelle repose sur un savoir être des élèves relevant d'une des compétences du métier d'élève à savoir l'autonomie et ce, dès le début de l'année scolaire. S'il existe divers moyens de développer cette autonomie, dans le cadre de cette étude, l'hypothèse privilégiée sera la suivante :

La mise en place du plan de travail dans une classe à multiniveaux favorise le développement de l'autonomie de manière rapide et efficace.

PARTIE EMPIRIQUE

Afin de répondre à la question de départ et de confirmer ou infirmer l'hypothèse formulée, un protocole de recherche regroupant différentes méthodes de recueil de données et dispositifs a été mis en œuvre dans le cadre de la présente recherche. Trois méthodes de recueil de données sont utilisées : le questionnaire, l'observation et le modèle pré-test / test / post-test.

Les méthodes et outils présentés dans cette étude, ont tous été conçus et mis en œuvre durant la période de stage en pratique accompagnée. Ainsi, le recueil des données et l'utilisation des dispositifs en classe a débuté le 22 Novembre 2018 et pris fin le 22 Février 2019.

Ce protocole de recherche a permis le croisement des différentes méthodes de recueil de données mais aussi celui des dispositifs mis en œuvre. Ces croisements seront mis en avant par la suite.

I. Les méthodes et outils de recueil de données.

La démarche de recueil de données revêt quatre caractères importants :

- le caractère délibéré qui fait référence à la question de départ,
- le caractère multilatéral qui renvoie à la diversité des échantillons,
- le caractère organisé ici représenté par la mise en œuvre de dispositifs permettant de répondre à l'objectif de l'étude,
- le caractère de validité se traduisant par la collecte des données, le traitement et l'analyse de ces dernières.

1.1 – Le questionnaire d'enquête.

Ce cadre organisé se réfère ici à la mise en œuvre d'un questionnaire d'enquête à destinations des enseignants de classes à multiniveaux à la Martinique. Le format numérique a été préféré au format papier.

L'outil du questionnaire en lui-même permet généralement de toucher un large public et aucun critère ou filtre concernant l'échantillon n'a été défini si ce n'est que les participants doivent obligatoirement être des enseignants de classes multiniveaux. Le lien permettant l'accès au questionnaire a été diffusé le plus largement possible dans le but d'obtenir un nombre de réponses suffisamment important favorisant ainsi le traitement et l'analyse des

résultats et donc d'avoir une première représentation du contexte des classes à multiniveaux à la Martinique.

Conçu via l'application Google Forms, ce questionnaire est composé de onze questions qui traitent du thème très général de la gestion d'une classe à multiniveaux. Deux grandes notions y sont toutefois rattachées : l'hétérogénéité et l'autonomie. Les questions ont été regroupées dans des items, ces dernières prennent différentes formes :

- questions à choix multiples,
- questions à réponses uniques,
- questions avec échelles.

Il est tout de même à noter que le questionnaire tel qu'il est élaboré ne permet l'enregistrement et la prise en considération que d'une seule réponse par participant. L'organisation générale du questionnaire plus précisément les questions qui le composent favorise un agencement selon la méthode de « l'entonnoir », les questions qui y sont présentées vont alors du général au particulier.

1.2 – La méthode de l'observation.

Première méthode mise en œuvre dans le protocole de recherche, la méthode d'observation a été matérialisée dans cette étude par l'élaboration d'une grille d'observation (Cf annexe n°1). Cette dernière a pour but de récolter des informations sur les attitudes et comportements des élèves des deux classes à multiniveaux de cycle 2 mais également de constater une réalité vécue par ces derniers et par les enseignants de ces deux classes.

Cette observation aurait pu se faire dans deux environnements distincts, soit dans une situation naturelle, soit en laboratoire. Le but de cette méthode était de pouvoir observer les attitudes et comportements liés à la capacité d'autonomie des élèves de cycle 2. Le caractère naturaliste de cette observation a alors permis d'observer les élèves au sein de l'environnement le plus propice qui soit : la salle de classe et en particulier la classe à multiniveaux. Bien que trois modes d'observation soient réalisables, la modalité « non-participante » résume le protocole mis en place.

Après la définition et le choix des modalités et de l'environnement de l'observation (naturaliste et non-participante ; classes de cycle 2), la grille d'observation (Cf. annexe n°1) a été élaborée. Cette dernière comporte treize compétences rangées dans des catégories bien

distinctes et s'adresse à chacun des élèves de cycle 2. Présentée sous forme de tableau, la grille d'observation comprend le nom et le prénom de l'élève et sa classe. Une colonne est destinée à la liste des compétences à observer pour chacun des élèves, une autre colonne reprend l'intitulé de chacune d'entre elles. Ces treize compétences ont été classées dans la grille d'observation selon deux indicateurs :

- Indicateurs sur le degré d'autonomie et de responsabilisation,
- Indicateurs sur la métacognition.

La dernière colonne du tableau est réservée à la notation qui s'appuie sur celle utilisée dans le LSU (Livret Scolaire Unique). Quatre notes sont alors possibles :

- 0 = non acquis,
- 1 = partiellement acquis,
- 2 = acquis,
- 4 = dépassé.

Deux classes sont concernées par ces observations :

- La classe de CP/CE1/CE2 de l'école primaire de Bellevue,
- La classe de CP/CE1 de l'école primaire Robert PLATON.

L'observation des élèves de cycle 2 de l'école primaire de Bellevue, elle est réalisée durant le stage de pratique accompagnée. Elle se déroule durant les jours de stage. L'observation des élèves de cycle 2 de l'école Robert PLATON a duré deux mois et s'est déroulée le mardi. Les élèves de chaque groupe sont observés durant une heure en cours de journée, dans un domaine disciplinaire et une situation d'apprentissage qui sont laissés au choix de l'observateur. La durée de l'observation sera alors celle de la situation d'apprentissage initialement prévue par l'observateur et dure une heure pour les deux groupes.

Les données sont recueillies selon deux modalités. La première méthode consiste à inscrire les notes obtenues par chacun des sujets directement sur les grilles d'observations individuelles puis de les reporter dans un tableau EXCEL favorisant le traitement et l'analyse des données. La seconde méthode consiste à reporter directement les notes dans le tableau EXCEL prévu à cet effet.

A l'issue d'une période d'observation, une moyenne est calculée sur la base des notes obtenues par les élèves. Ce score moyen est calculé pour chaque élève et ce pour chacune des treize compétences. Ces scores s'organisent de la façon suivante :

- « Score T0 » : score moyen de la phase pré-test,
- « Score T1 » : score moyen de la phase post-test.

1.3 – Le modèle pré-test / test / post-test.

Dans cette étude, ce modèle permet de constater l'impact de la mise en œuvre d'une démarche pédagogique et l'utilisation d'un plan de travail par les élèves. Dans la conception de ce modèle, deux groupes seront constitués. Ils feront l'objet de la même méthode d'observation et donc de ses composantes et caractéristiques. L'analyse des résultats récoltés à la fin des phases de pré-test et post-test, alimentera le diagnostic conduisant à confirmer ou infirmer l'hypothèse générale de cette recherche.

Les outils de recueil de données précités permettront le croisement avec le modèle pré-test / test / post-test. En effet, ces deux méthodes sont associées pour permettre un traitement et une analyse des données plus fine et plus précise. La seconde méthode sera présentée ci-après. Une première période d'observation allant du 22 Novembre 2018 au 20 Décembre 2018 représente la partie « pré-test ».

Conformément au modèle pré-test / test / post-test chacune des classes de CP / CE1 de l'échantillon représentent chacune un groupe :

- La classe de CP / CE1 de l'école primaire de Bellevue est appelée « groupe expérimental » qui bénéficie de la mise en œuvre du plan de travail
- La classe de CP / CE1 de l'école Robert PLATON est appelée « groupe témoin ».

Une première période d'observation allant du 22 Novembre 2018 au 20 Décembre 2018 représente la partie « pré-test ».

Les deux groupes subiront le même pré-test et le même post-test.

Une fois le pré-test effectué, le plan de travail individualisé est mis en œuvre avec le groupe expérimental durant une période de cinq semaines. S'en suivra la réalisation de la troisième partie du modèle, le « post-test ». La grille d'observation initialement utilisée lors de la partie « pré-test » sera reconduite pour la partie « post-test ».

II. Les participants.

L'échantillon de cette recherche se compose de deux populations majeures présentées ci-dessous :

2.1 – Les élèves de CP / CE1.

24 élèves de classes à multiniveaux constituent l'échantillon principal de cette recherche. Les élèves présentent notamment des similitudes au niveau de la tranche d'âge.

Figure 3 : Présentation des élèves de CP / CE1.

Ecole primaire de Bellevue	Ecole primaire Robert PLATON
Effectif total : 16 élèves 6 élèves de CP 6 élèves de CE1 4 élèves de CE2 Niveaux pris en considération pour l'étude : CP et CE1.	Effectif total : 12 élèves 8 élèves de CP 4 élèves de CE1 Niveaux pris en considération pour l'étude : CP et CE1.
Age des sujets : 77 à 96 mois.	Age des sujets : 75 à 95 mois.
Particularités : Sur les 6 élèves de CP, une élève fait l'objet d'un décroisement et suit les cours du niveau CE1. Sur les 6 élèves de CE1, deux élèves font également l'objet d'un décroisement et suivent les cours du niveau CP.	

Remarque : La mise en place du plan du protocole de recherche s'est étendue au reste de cette classe soit auprès des 4 élèves restant. Il s'agit d'élèves du CE2, deux d'entre eux étant en difficulté sont en décroisement et suivent les cours du CP. Ainsi, l'ensemble des élèves a bénéficié d'un plan travail.

Chacun des élèves constituant cet échantillon est observé et évalué deux fois, ce qui représente une durée de deux mois pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin. Ces

dernières sont menées lors d'activités et situations d'apprentissages différentes dont le choix est à chaque fois laissé à l'appréciation de l'observateur.

La particularité de ces classes (classes multiniveaux) dont sont issus les sujets, amène à prendre en compte cette variable dans l'obtention des résultats obtenus notamment lors des phases de pré-test et post-test. En effet, les attitudes de chacun des élèves s'en retrouvent inconsciemment ou consciemment impactées, ce facteur sera d'ailleurs pris en compte dans l'analyse des résultats.

L'éloignement géographique des sujets vient aussi renforcer la validité des résultats obtenus : aucun échange ou partage d'informations ne peut être possible entre les élèves des deux groupes.

2.2 – Les enseignants de classes à multiniveaux.

Sujets principaux du questionnaire d'enquête réalisé, la taille de cet échantillon n'a pas pu être déterminée au préalable du fait de la spécificité du questionnaire : il permet d'atteindre un grand nombre de participants. C'est pourquoi la taille de cette population sera évaluée en fonction du nombre de réponses obtenues.

III. Les dispositifs mis en œuvre.

Les outils et dispositifs permettant le développement de l'autonomie ont été présentés au chapitre I, notamment ceux issus de la pédagogie Freinet. Toutefois, dans le cadre de cette étude, c'est le plan de travail qui a été retenu et mis en œuvre dans la classe du cycle 2 de l'école de Bellevue, soit le groupe expérimental. Les 6 élèves de CP et les 6 élèves de CE1, ont durant le mois de Janvier 2019, expérimenté le plan de travail ce qui correspond à la phase « test » du modèle pré-test / test / post-test du protocole de recherche.

3.1 – Le plan de travail pour développer l'autonomie.

Définition et enjeux

« C'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. Nous déplaçons l'acte éducatif : le centre de l'école n'est plus le maître mais l'enfant. » - Célestin Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire (1965).

En effet, cette citation illustre bien la stratégie mise en œuvre dans le cadre de ce mémoire. Le plan de travail en tant que notion et concept est historiquement issu du plan Dalton¹⁶. Ce dernier, grâce aux travaux d'Helen Parkhurst¹⁷ constitue la première méthode et le premier outil de pédagogie différenciée et apparaît aux Etats-Unis au début du XX^e siècle.

Célestin Freinet va d'ailleurs s'inspirer du plan Dalton de Parkhurst et à partir des années 1936, il introduit ce concept en France qui deviendra aujourd'hui l'outil actuellement dénommé « plan de travail ». Progressivement le plan de travail sera préconisé sous différentes modalités : les plans de travail annuels, mensuels, hebdomadaires et quotidiens. C'est sa troisième forme (plans de travail hebdomadaires) qui est aujourd'hui la plus répandue et la plus utilisée par les enseignants.

Le plan de travail (Cf. annexe n°2) est un outil qui place l'élève au centre des apprentissages dans le sens où ce dernier élabore son plan de travail avec le concours de l'enseignant. Cet outil permet alors de répondre à des problématiques soulevées par les notions d'hétérogénéité, d'autonomie et de différenciation. Du fait de la diversité des profils existant dans une classe, le plan de travail sera personnalisé ou individualisé en fonction des capacités de chacun. Cela facilite ainsi une entrée par les compétences, à la fois celles du socle commun de compétences, de connaissances et de cultures mais également des compétences transversales et disciplinaires. Par exemple :

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française.

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre.

- Organisation du travail personnel.

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen.

- Réflexion et discernement.

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.

- Résoudre des problèmes.

¹⁶ Plan Dalton : Outil phare de la première pédagogie différenciée mise en place par Helen Parkhurst en 1917.

¹⁷ Helen Parkhurst : pédagogue américaine du XX^e siècle.

Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine.

- L'espace et le temps.

La mise en œuvre du plan de travail permettra ici de vérifier l'hypothèse générale formulée. L'intégration dans ce dernier d'un champ associé à l'autoévaluation est conjointement liée aux compétences n° 9 à 13 qui sont la traduction de l'activité métacognitive de l'élève.

La personnalisation du plan de travail (Cf. annexe n°2) avec chaque élève, aide l'enseignant à mettre en œuvre une différenciation pédagogique. De fait, les élèves étant placés en situation de travail individuel, des plages horaires se libèrent ainsi pour aider les élèves faisant l'objet de besoins spécifiques. Du côté de l'élève, le plan de travail lui permet bien évidemment d'avancer à son rythme et surtout en fonction de ses capacités. Cela limite la frustration chez ce dernier puisqu'il gère ses propres apprentissages, et prend petit à petit le goût de la persévérance.

La responsabilisation des élèves et leur capacité d'autoévaluation sont également inhérentes à la mise en œuvre d'un plan de travail. En effet, l'élève est encore une fois placé dans une position d'acteur et non de simple exécutant dans le sens où il « programme » ce sur quoi il travaillera et en vérifiera la validité ou non.

Les modalités de mise œuvre avec le groupe expérimental s'appuie essentiellement sur les rythmes biologiques de l'enfant afin que ce dispositif soit le plus efficace possible en termes d'apports et de développement de capacités. Ainsi ce sont les moments de pics d'attention qui sont privilégiés pour la mise en œuvre du plan de travail. Le premier pic d'attention correspond à la plage horaire 10 heures – 12 heures. Le second, est entre 15 heures et 17 heures. Le premier pic d'attention coïncidant avec la pause méridienne, c'est donc la plage horaire de 15 heures – 17 heures qui a été retenue. Pendant le mois de Janvier, le groupe expérimental dispose d'un plan de travail individualisé à raison d'un jour par semaine : le jeudi de 15 h 30 à 16 h00.

Cette plage permet aux élèves de s'adonner à la réalisation de trois tâches au maximum. Cela concerne les travaux inachevés, les notions sur lesquelles l'élève décide de travailler soit dans un souci d'approfondissement ou dans un intérêt de progrès mais également les notions et/ou compétences repérées par l'enseignant titulaire et le stagiaire dans lesquelles l'élève présente des lacunes. Ceci donne l'opportunité de construire le plan de travail journalier soit en ciblant

les notions et compétences liées à un domaine disciplinaire en particulier ou alors de varier les domaines tout en tenant compte des besoins et des capacités de chacun.

Chaque élève dispose d'un plan de travail construit selon trois rubriques :

- Un premier tableau reprenant le domaine disciplinaire ciblé, les compétences qui y sont associées et la ou les tâches à réaliser,
- Un second tableau comprenant, le numéro de la tâche donnée à l'élève, un espace réservé à l'autoévaluation de l'élève et un autre destiné aux observations du maître,
- La troisième rubrique concerne la programmation des futurs travaux de l'élève qui se basent principalement sur ceux qui n'ont pas pu être terminés ou réalisés.

Les scores ainsi obtenus par les élèves lors de la phase « post-test » conduiront à rendre compte des évolutions constatées.

3.2 – Les cartes d'autonomie.

Les cartes d'autonomie (Cf. annexe n°3) ont pour but de permettre à l'élève d'évaluer son état d'aisance durant la réalisation d'une activité. Chaque élève dispose de cinq cartes de couleurs différentes ayant chacune une signification :

Figure 4 : Présentation des cartes d'autonomie.

Couleur	Signification
	L'élève ne ressent aucune difficulté dans la réalisation de son activité ; l'élève a terminé.
	L'élève a besoin d'une simple reformulation, d'une vérification ou du recours à un outil particulier.
	L'élève exprime son incompréhension vis-à-vis de la tâche, de la consigne le cas échéant ou affiche une entrée tardive dans l'activité.
	L'élève est en très grande difficulté face à la tâche.
	Carte réservée au tutorat entre pairs. A l'aide de cette carte, un élève qui a correctement réalisé la tâche demandée peut aller aider un camarade qui manifeste ce besoin. Parallèlement, un élève qui ressent le besoin de se faire accompagner par un camarade le manifeste à l'aide de cette carte.

Bien que la signification de chacune de ces cartes ait été définie au préalable, ce sont avec les propres mots des élèves que ces dernières ont été présentées afin qu'ils puissent se les approprier plus facilement.

Des conditions et précisions ont été ajoutées lors de la remise des cartes à savoir :

- Carte rouge : elle ne peut être utilisée que deux fois durant la semaine. Ceci permet d'éviter un recours trop abusif à l'enseignant de la part de l'élève et favorise la notion d'effort,
- Carte bleue : le tutorat ne se fait qu'entre élèves. Pour être tuteur il faut avoir terminé ses travaux (contrôlés et corrigés avec l'enseignant au préalable).

Du côté de l'enseignant, cet outil permet d'avoir un vue d'ensemble sur le ressenti des élèves durant une activité. Une régulation du flux d'élèves est également à noter dans le sens où ceux-ci n'ont plus besoin de se déplacer au bureau de l'enseignant ou d'exprimer oralement leurs difficultés ou leur état d'avancement.

IV - Résultats

Dans cette partie, il sera alors question de présenter les résultats obtenus pour chacun des outils et chacune des méthodes et ensuite de les analyser en s'appuyant sur les travaux de la recherche scientifique.

La comparaison des résultats obtenus ainsi que leur analyse, aussi bien pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin ont pour vocation d'apporter une première réponse à la problématique formulée mais également à l'hypothèse générale de cette recherche.

4.1- Les représentations qu'ont les enseignants de l'autonomie.

En dépit d'une large diffusion seules 13 réponses ont été recueillies. Les données présentées permettront lors de la discussion des résultats, de confronter les écrits de la recherche scientifique au sujet des classes à multiniveaux avec les résultats obtenus. Ces données n'auront aucune influence dans la validation de l'hypothèse.

Le contexte :

La première question du questionnaire qui consistait à établir la localisation géographique de la classe et donc implicitement de l'école permet de constater que plus de la moitié (54%) des classes à multiniveaux se situent en zone rurale. Ces chiffres confirment

l'approche historique des classes à multiniveaux selon laquelle ce type de classe est à l'origine majoritairement présent dans les zones rurales.

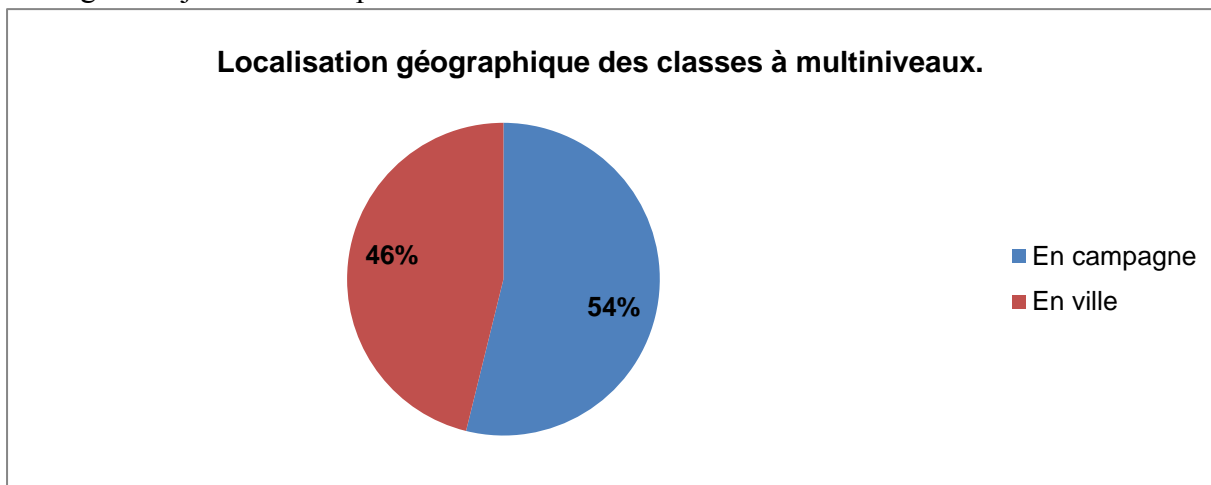


Figure 5 : Localisation géographique des classes à multiniveaux.

Tous les cycles sont concernés par le multiniveau comme le démontre le schéma ci-dessous. Les classes concernées vont de la toute petite section de maternelle au CM2. La donnée la plus surprenante reste probablement la présence d'un nombre assez éloquent de classes de sections de tous petits dans ces classes à multiniveaux. Les résultats montrent également que la classe du CE1 est le niveau le plus répandu dans les classes à multiniveaux.

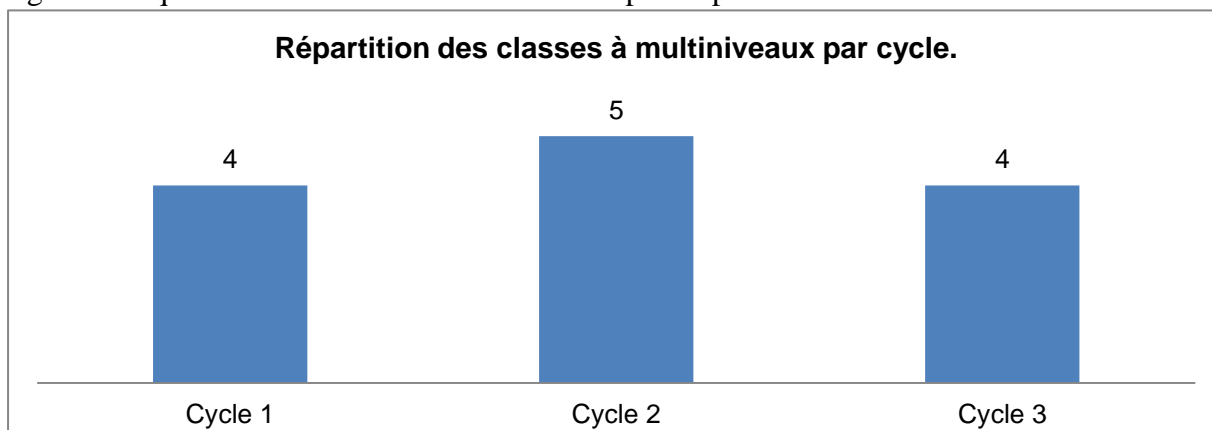


Figure 6 : Répartition des classes à multiniveaux par cycle.

La moyenne des élèves par classe est d'environ de 13 ce qui de prime abord semble correct. En effet, L'approche historique des classes à multiniveaux démontrent qu'outre les raisons démographiques qui ont conduit à l'existence de telles classes, les effectifs de ces classes n'étaient pas élevés. Le schéma suivant montre toute de même que sur les treize classes de cet échantillon, la moitié compte une effectif de moins de 20 élèves alors que l'autre moitié en est composée de plus de 20. L'écart de ces effectifs est quand même assez marquant : pour un même type de classe il peut y avoir une différence de 12 élèves. Ces données ont une importance car le nombre d'élèves impacte de manière significative la

gestion du groupe mais a aussi un impact sur les savoir-faire et donc sur le développement de compétences professionnelles.

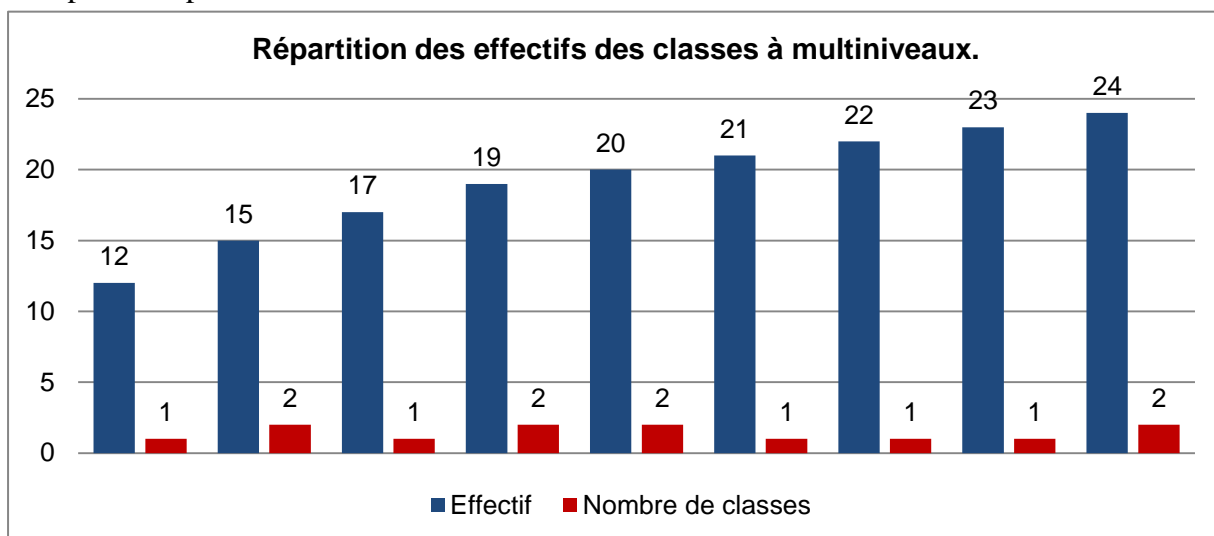


Figure 7 : Effectif des classes à multiniveaux.

La classe à multiniveaux et les compétences professionnelles.

Ainsi sur la question posée aux enseignants sur leur ancienneté dans une classe à multiniveaux, 62% d'entre eux répondent qu'il ne s'agit pas de leur première année en tant que titulaire d'une telle classe. Le graphique suivant démontre effectivement que les enseignants interrogés sont pour 87,5% d'entre eux en poste dans ces classes depuis minimum deux ans. Cela vient en partie appuyer les propos de Greef et Kokyn selon lesquels ces enseignants développent indéniablement des compétences professionnelles propres au multiniveau grâce à l'expérience.

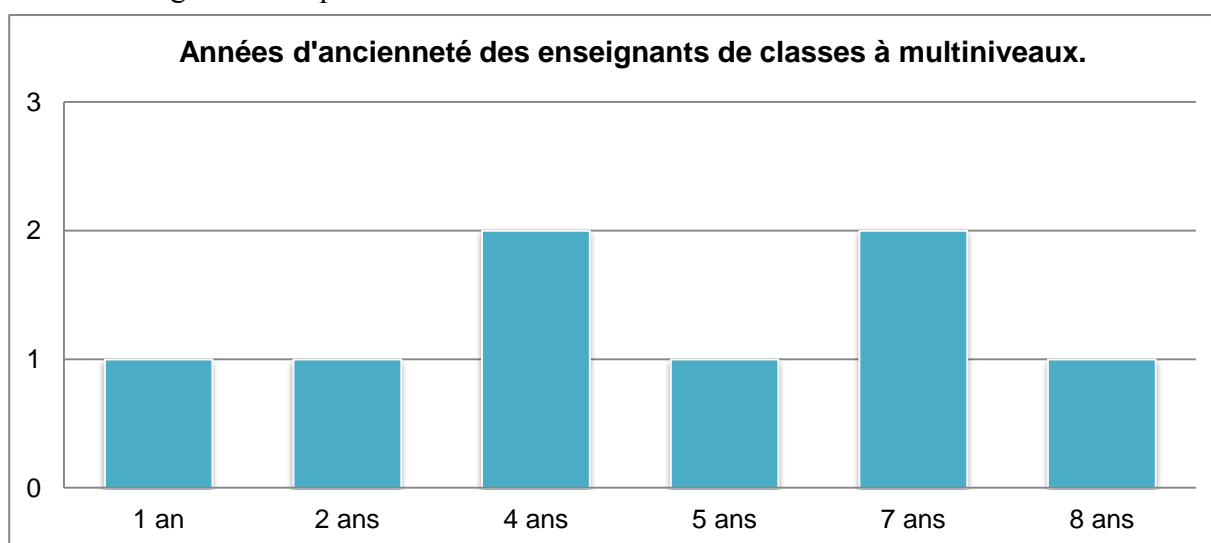


Figure 8 : Ancienneté des enseignants dans les classes à multiniveaux.

85% des enseignants affirment avoir effectivement mis en place des dispositifs contre 15% qui soit n'en ressentent pas la nécessité ou qui n'en ont simplement pas mis en place.

Ces dispositifs sont nombreux et variés :

Affichages	Ces supports ont une fonction pédagogique dans le sens où ils rendent compte de l'organisation de la classe et des notions et savoirs acquis par la classe. Les élèves s'y réfèrent afin de retrouver une information nécessaire à la réalisation d'une tâche.
Cartes heuristiques	Support numérique ou papier visant à enrichir les tâches scolaires et améliorer la capacité de mémorisation des élèves. Cet outil aide grandement les élèves au niveau de la planification et leur permet alors de développer des compétences en organisation de leur travail.
Plan de travail	Véritable outil d'autonomisation et de responsabilisation, le plan de travail s'adapte aux besoins de chaque élève. Il permet ainsi à l'enseignant de mettre en œuvre une différenciation pédagogique. Les élèves sont en position de « décideurs » et « d'exécuteurs » des tâches qu'ils souhaitent réaliser. Les notions d'hétérogénéité, d'autorégulation, d'autoévaluation et de métacognition sont fortement liées à ce dispositif.
Coins ateliers	Les coins notamment en maternelle ont une fonction socialisante. Ils permettent d'adoucir le passage du statut d'enfant à celui d'élève. Pour l'enseignant ils sont un moyen de mettre en place diverses situations d'apprentissages.
Ecoute	L'écoute est une compétence transversale et est liée au langage. Les élèves fréquentent la langue de manière auditive mais aussi de façon verbale et cognitive. C'est l'occasion pour les élèves d'apprendre à écouter un pair ou un adulte, prendre en compte ses propos et les respecter.
Groupes de couleurs	Les groupes de couleurs sont une des modalités qu'il est possible de retrouver à l'école et notamment à l'école maternelle. Ces groupes sont dits permanents en opposition aux autres modalités de regroupement. Ils simplifient la gestion de la classe et conduisent les élèves à développer l'esprit d'équipe.
Fiches autocorrectives	Issus de la pédagogie Freinet, les fichiers autocorrectifs sont des outils qui permettent aux élèves de renforcer des savoirs ou travailler des compétences dans des disciplines bien précises (généralement en français et en mathématiques). Ils ont alors individuels et amènent les élèves à s'autoévaluer et s'autoréguler.
Tutorat	Aussi appelé enseignement par les pairs le tutorat en classe est une modalité à travers laquelle un élève préalablement choisi par l'enseignant accompagne et guide un autre élève qui éprouve des difficultés dans la réalisation d'une tâche. Les élèves doivent initialement être formés au tutorat aussi l'élève tuteur que le tuteuré.
Ceintures de compétences	Elles ont été introduites dans le paysage scolaire par Fernand Oury. Ce dispositif permet aux élèves de connaître explicitement les attentes de l'enseignant. Ces derniers ont également connaissance des savoirs et compétences à maîtriser pour « passer » une ceinture.

Figure 9 : Dispositifs mis en œuvre par les enseignants dans leurs classes.

Ces résultats permettent de se rendre compte que la préoccupation des enseignants est effective et qu'il existe une vraie réflexion autour des dispositifs mis en œuvre en classe à multiniveaux pour permettre une gestion plus efficace.

La mise en œuvre et les moyens.

Au-delà des dispositifs mis en œuvre et créés par ces enseignants, les autres outils recensés sont ceux existants dans le commerce et qui sont à destination aussi bien des enseignants que des élèves.

Ces outils sont les suivants :

- Outils pour les maths, livres du maître,
- Fiches de lecture,
- Matériel de manipulation,
- Etiquettes – mots / étiquettes de numération,
- Jeux éducatifs,
- Les TICE,
- Manuels élèves et maîtres,
- Activités fabriquées par le maître.

La pluralité des dispositifs, des outils et moyens mis en œuvre et utilisés par les enseignants démontre deux choses. La première, c'est qu'il existe une véritable réflexion de la part des enseignants de classes à multiniveaux sur la question du développement de l'autonomie des élèves : en témoignent les neuf dispositifs précédemment présentés. La seconde, c'est que cette volonté de permettre aux élèves de développer leur autonomie est également partagée affichée au niveau institutionnel. Les outils et moyens recensés le confirment.

La classe à multiniveaux et les compétences des élèves.

Il était demandé aux enseignants d'exprimer leur ressenti quant à la capacité d'autonomie de leurs élèves. A ce sujet, 69% d'entre eux précisent que leurs élèves leur paraissent autonomes. Pour les 31% restant, tous les élèves ne paraissent pas autonomes ou la capacité d'autonomie des élèves s'avère mitigée.

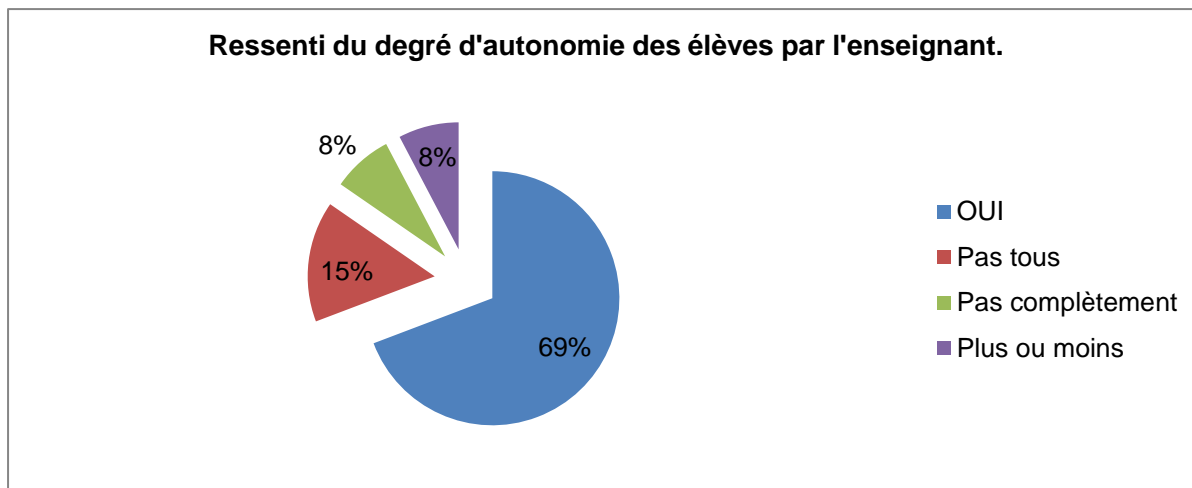


Figure 10 : Ressenti du degré d'autonomie des élèves par l'enseignant.

Pour les 31% des enseignants qui jugent le degré d'autonomie de leurs élèves peu développé ou insuffisant il s'agit essentiellement d'élèves de cycle 1 et cycle 2 : deux classes pour le cycle 1 et deux également pour le cycle 2. Comparativement, en ce qui concerne les classes de cycle 3, le degré d'autonomie des élèves est jugé atteint. En se référant aux travaux de Jean Piaget (1957) sur le développement de l'enfant, deux stades sont alors à considérer dans ces analyses de résultats : la petite enfance et l'enfance. Ces travaux viennent confirmer les résultats obtenus dans le sens où les élèves de cycle 1 ont des conduites à caractère égocentrique et n'entrent que très progressivement dans le processus de socialisation. En revanche à partir du cycle 2, les élèves opèrent de moins en moins de manière égocentrique et leurs conduites traduisent une entrée dans la coopération, la socialisation et le développement de l'autonomie. Toutes ces modifications seront renforcées au cycle 3.

Comme le montre le graphique suivant, l'évaluation du niveau d'autonomie des élèves s'est effectuée en se basant sur le système de notation du Livret Scolaire Unique (LSU). Sept classes soit 54% des élèves ont un niveau jugé d'acquis concernant leur autonomie. 38% des élèves (5 classes) ont partiellement acquis la capacité d'autonomie et enfin seule une classe fait état d'un niveau d'autonomie dépassé.

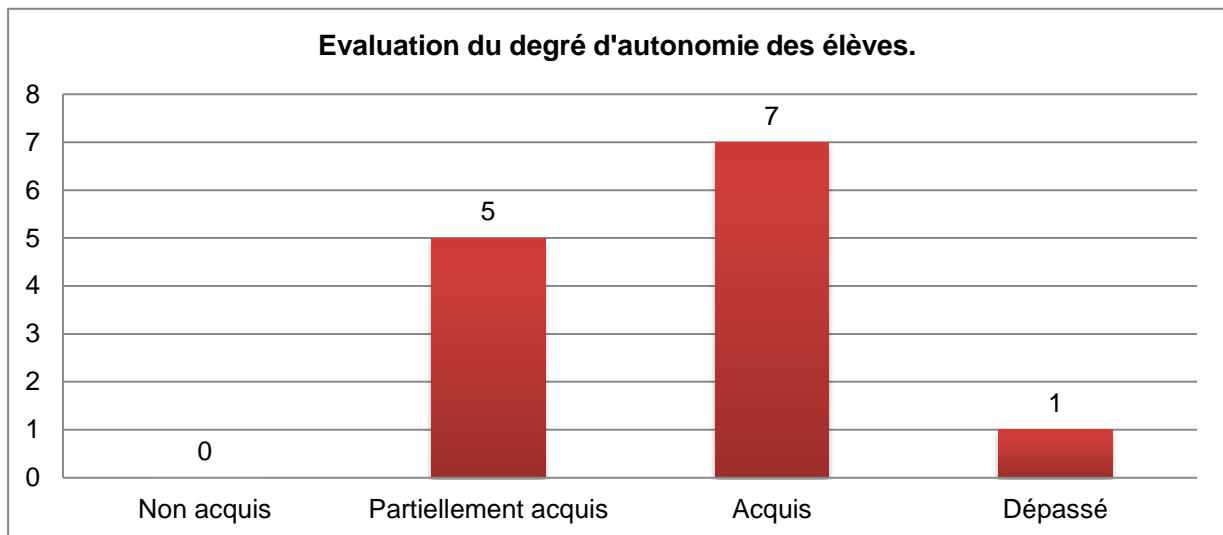


Figure 11 : Evaluation du degré d'autonomie des élèves.

100% de ces enseignants ont soulevé l'importance du développement de l'autonomie et ont affirmé que ce dernier est effectivement nécessaire voire indispensable et essentiel dans une telle classe car les enjeux sont importants.

Les propos rapportés par les enseignants sont les suivants :

Au niveau des élèves :

- « Les élèves progressent à leur rythme, ils sont davantage impliqués dans leurs apprentissages,
- En cycle 3, les élèves se préparent pour le collège, ils doivent acquérir de l'autonomie pour réussir leur rentrée au collège. De plus, le multi-niveau rend l'enseignant moins disponible pour tous les élèves,
- Pour gérer son travail, se mettre en activité rapidement,
- Pendant que l'enseignant s'occupe particulièrement d'un niveau l'autre doit être capable de travailler seul et lorsque le travail est terminé de s'occuper dans la classe. »

Au niveau de l'enseignant :

- « Permet de mener à bien les enseignements à dispenser au sein de chaque cycle,
- Facilite la mise en œuvre des différents ateliers ;
- L'autonomie des élèves permet une meilleure organisation dans la classe. De plus, il est possible de se concentrer plus facilement sur l'objectif fixé ;
- L'autonomie est indispensable à la gestion de la différenciation pédagogique ;
- Permettre à l'enseignant de travailler avec un autre groupe ;

- Avoir une attention particulière pour les élèves en difficulté, favorise l'observation pour l'enseignant, permet aux élèves de découvrir librement des activités, favorise la prise d'initiatives ;
- Cela est nécessaire car il faut le plus souvent que l'enseignant travaille une notion spécifique au niveau de classe. L'autre groupe doit être en activité (activités réalisables seules, qui mobilisent l'attention du groupe durant un temps prédéfini). »

4.2 - Evaluation du degré d'autonomie : analyse comparative globale.

Ainsi les deux groupes ont été observés durant un mois lors de la phase de pré-test.

Les tableaux suivants réalisés pour les deux groupes permettent dans une certaine mesure de définir le niveau d'autonomie de ces élèves à travers les treize compétences.

Le système de notation est le suivant :

0	1	2	3
Non acquis	Partiellement acquis	Acquis	Dépassé

Résultats groupe expérimental

L'observation des élèves de CP de ce groupe conduit à un premier constat. Les onze premières compétences qui sont les indicateurs liés à l'autonomie et à la responsabilisation des élèves montrent que les résultats de la phase de pré-test sont supérieurs à ceux de la phase post-test. Seules trois compétences font état de contre-exemple : les compétences n°9, n°10 et n°11. Elles renvoient à la capacité à se fixer des objectifs, à évaluer l'atteinte des objectifs et d'organiser son travail. En effet, les résultats de ces deux compétences sont en tous points supérieurs à ceux de la phase pré-test ($t_0=0$). Le second constat concerne les compétences n°12 et n°13 relatives aux capacités métacognitives des élèves. Bien que le score moyen atteigne 0,20 (Cf. annexe n°4), ces scores ont connu de nettes augmentations durant la phase de post-test.

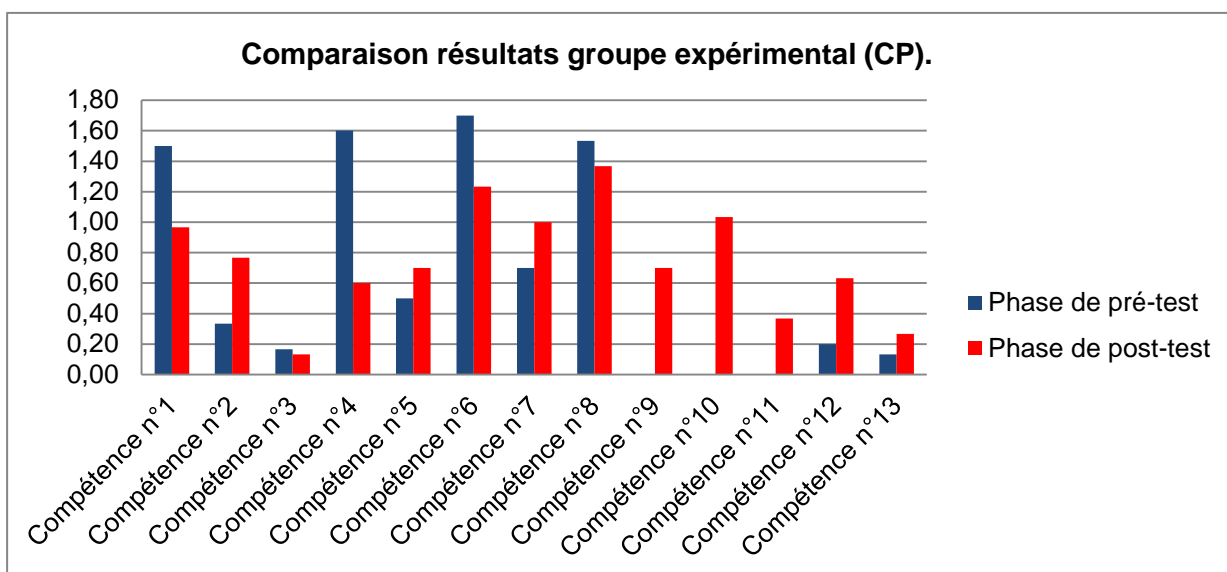


Figure 12 : Comparaison des résultats du groupe expérimental en phases pré-test et post-test.

Tout comme pour les élèves de CP, le même constat reste probant au sujet des résultats des élèves de CE1.

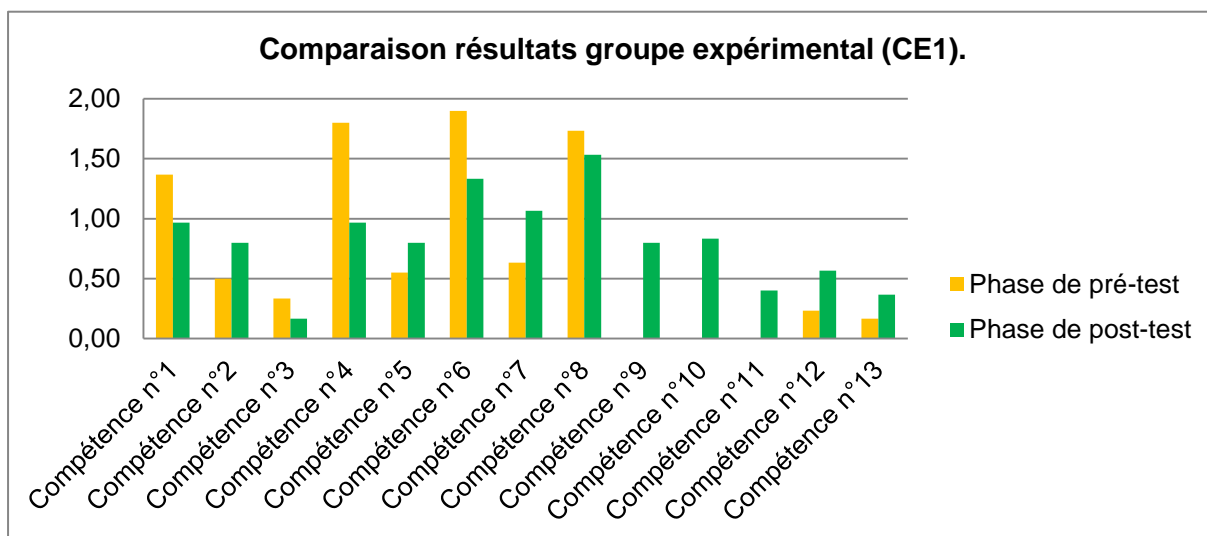


Figure 13 : Comparaison des résultats du groupe expérimental en phases pré-test et post-test.

Les scores des indicateurs d'autonomie et de responsabilisation lors de la phase pré-test sont parfois largement supérieurs aux scores de la phase post-test. De la même manière que pour les élèves de CP, les compétences n°9, n°10 et n°11 où là encore les évolutions des scores moyens sont en nette amélioration (car $t_0=0$). Les scores des sujets passent de 0 pour ces trois compétences lors de la phase pré-test à une moyenne de 0,80 pour la compétence n°9, 0,83 pour la n°10 et 0,40 pour la compétence n°11 (Cf. annexe n°4). Ces trois compétences sont en lien direct avec les objectifs « organisationnels » du plan de travail aussi

bien pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, ce dispositif permet de programmer la réalisation de tâches et l'acquisition de compétences, d'accroître le sens de la responsabilité et de guider l'élève dans la prévision de tâches futures à effectuer. Ainsi les résultats obtenus pour ces compétences sont tout à fait en adéquation avec les bénéfices et avantages qu'offre le plan de travail. Les résultats des scores liés au développement de la métacognition sont là encore en augmentation par rapport à la phase de pré-test.

Les résultats semblent également montrer que le type de classes dont sont issus les sujets a eu une influence sur les scores des compétences n°2 et n°5. Ces compétences renvoient à la capacité à réguler son activité de manière autonome et de gérer le temps de travail et les temps libres. Effectivement, les scores des élèves de CP tout comme ceux des élèves de CE1 ont augmenté. Les élèves ont alors progressé du point de vue comportemental dans le sens où le recours à l'adulte semble moins important durant cette phase, mais ils pêchent encore au niveau de la coopération et de l'ouverture aux autres. Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que jusqu'à l'âge de sept ans les élèves conservent des traces de comportement égocentriques.

Ces résultats de manière générale mettent aussi en avant une disparité entre les élèves de CP et les élèves de CE1. Les scores obtenus par ces derniers sont en légèrement plus élevés que ceux des élèves de CP. Les moyennes du groupe expérimental placent globalement ses sujets dans un niveau compris le non acquis et le partiellement acquis. Certains scores démontrent cependant des niveaux proches de l'acquisition. Une analyse similaire peut être portée sur les résultats du groupe témoin car en effet, les élèves qui le composent font état de scores qualifiant leur niveau d'autonomie générale de non acquis ou de partiellement acquis. Les moyennes qui témoignent d'un niveau partiellement acquis sont toutefois moins nombreuses que celles de leurs homologues du groupe expérimental.

Résultats groupe témoin

Les résultats des élèves de CP du groupe sont assez éloquentes. Les résultats de la phase de post-test sont de loin supérieurs à ceux de la phase de pré-test. Les scores de certaines compétences se retrouvent parfois doublés lors de la phase de post-test (t_1). Seules les compétences n°9, 10 et 11 ne connaissent étonnement pas d'évolution.

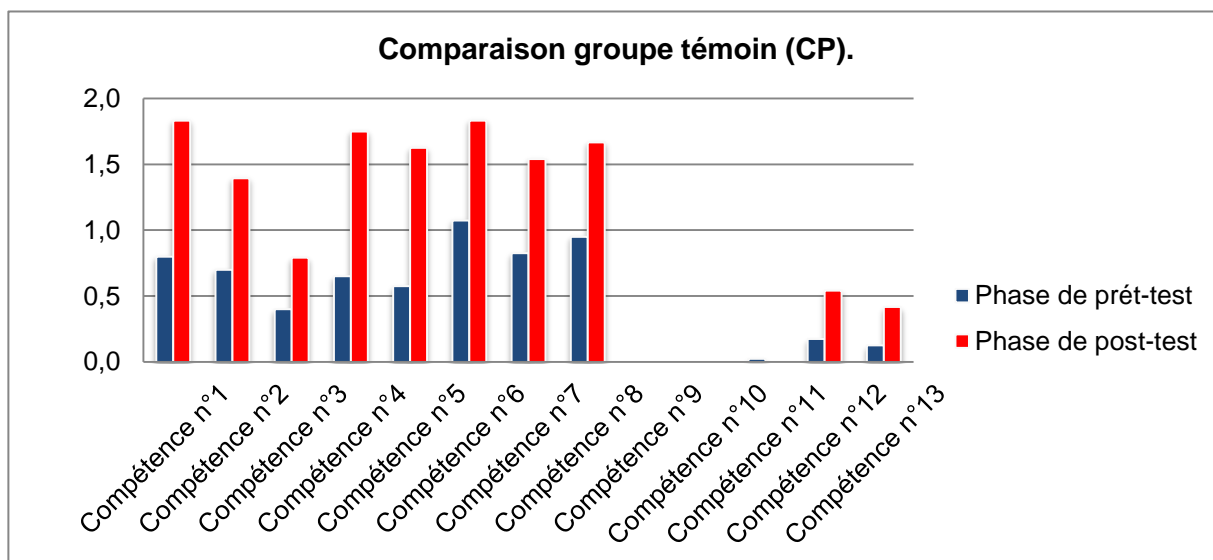


Figure 14 : Comparaison des résultats du groupe témoin en phases pré-test et post-test.

La même analyse peut être réalisée pour les élèves de CE1 du groupe témoin. En effet, les scores de la phase post-test sont largement supérieurs aux scores de la phase pré-test. Toutefois, cela n'est pas le cas pour les compétences n°9,10 et 11 où pour deux d'entre elles $t_0 = 0$ et $t_1 = 0$. La compétence n°2 est la seule qui affiche un score supérieur durant la phase de pré-test : $t_0 > t_1$. Cela signifie que les élèves de CE1 comparativement aux élèves de CP du même groupe ont eu recours à la présence de l'enseignant vraisemblablement plus souvent.

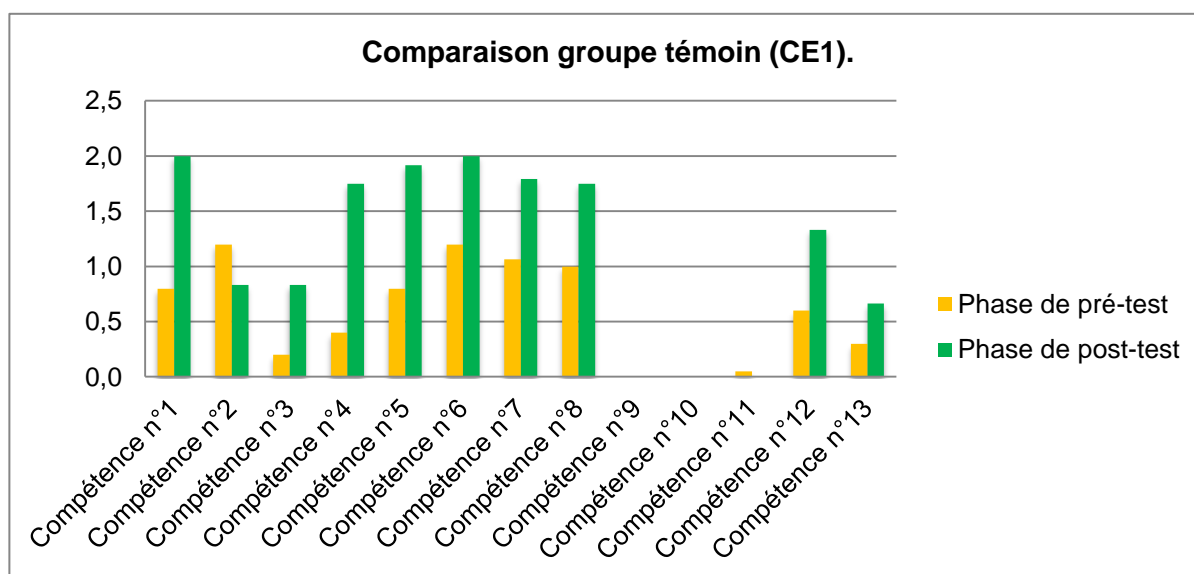


Figure 15 : Comparaison des résultats du groupe témoin en phases pré-test et post-test.

La même analyse peut être réalisée pour les élèves de CE1 du groupe témoin. En effet, les scores de la phase post-test sont largement supérieurs aux scores de la phase pré-test. Toutefois, cela n'est pas le cas pour les compétences n°9,10 et 11 où pour deux d'entre elles t_0

=0 et $t_1=0$. La compétence n°2 est la seule qui affiche un score supérieur durant la phase de pré-test : $t_0 > t_1$. Cela signifie que les élèves de CE1 comparativement aux élèves de CP du même groupe ont eu recours à la présence de l'enseignant vraisemblablement plus souvent.

L'évaluation de la capacité d'autonomie des sujets montre que pour une grande partie des compétences répertoriées un écart de moyennes assez significatif est constaté. L'écart le moins important concerne la compétence n°11 : la capacité à organiser son travail ($t_0 = 0,04$). L'écart le plus important concerne la compétence n°4 soit la capacité à évaluer son état d'aisance lors d'une activité. ($t_0 = 1,27$). Ces écarts traduisent la supériorité des scores et moyennes obtenus par le groupe expérimental.

4.3 - Comparaison des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin en phase pré-test.

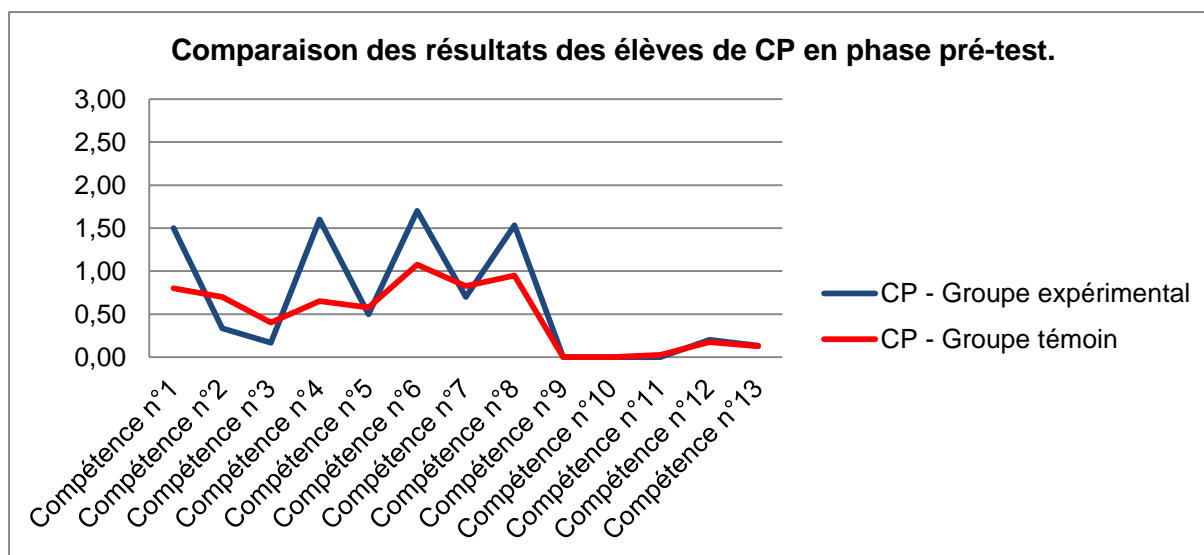


Figure 16 : Comparaison des résultats des élèves de CP en phase pré-test.

En phase de pré-test les résultats des élèves de CP du groupe expérimental sont supérieurs à ceux de leurs pairs du groupe témoin pour les compétences n°1, 4, 6 et 8. Pour les compétences n°1 et 4 cela s'explique par le fait les élèves du groupe témoin ont déjà à leur disposition et ce pour la plupart du temps le matériel requis pour l'exécution d'une tâche. Par opposition, les élèves du groupe expérimental devaient déterminer eux-mêmes le matériel requis pour l'exécution d'une tâche. En ce qui concerne la compétence n°4, les élèves du groupe expérimental ont bénéficié d'un dispositif préalablement présenté : les cartes d'autonomie. Ainsi, ces derniers ont pu à leur insu ou à la demande de l'enseignant exprimé le plus explicitement et objectivement possible leur état durant une activité grâce à ces cartes.

Parallèlement, les résultats pour les compétences n°2, 3, 5 et 7 conduisent à l'analyse inverse. Pour ces compétences, ce sont les résultats des élèves de CP du groupe témoin qui sont supérieurs à ceux du groupe expérimental. Ceci, notamment pour les compétences n°2 et 3 est dû aux outils utilisés tels que des affichages pour indiquer quel niveau bénéficie de la présence de l'enseignante durant une situation d'apprentissage. Un système d'entraide entre pairs a également été mis en place entre les élèves. Il s'agit d'un tableau dans lequel un élève vient inscrire son prénom afin de signifier qu'il éprouve des difficultés à exécuter une tâche. Un de ses camarades peut dès cet instant venir écrire le sien dans la seconde colonne prévue et signifier qu'il a compris ce qui est attendu et pense pouvoir être en mesure d'apporter une aide à son camarade. Pour les compétences n°12 et 13 portant sur les capacités métacognitives les scores des deux groupes sont quasiment égaux.

La même analyse que pour les élèves de CP peut visiblement être réalisée ici. Les résultats des élèves de CE1 du groupe expérimental sont supérieurs que ceux du groupe témoin en ce qui concerne les compétences n°1, 3, 6 et 8. Les scores des compétences n°2 et 7 sont toujours supérieurs chez les élèves du groupe témoin.

Toutefois, les résultats montrent que pour les compétences n°12 et 13 les élèves du groupe témoin obtiennent de meilleurs scores

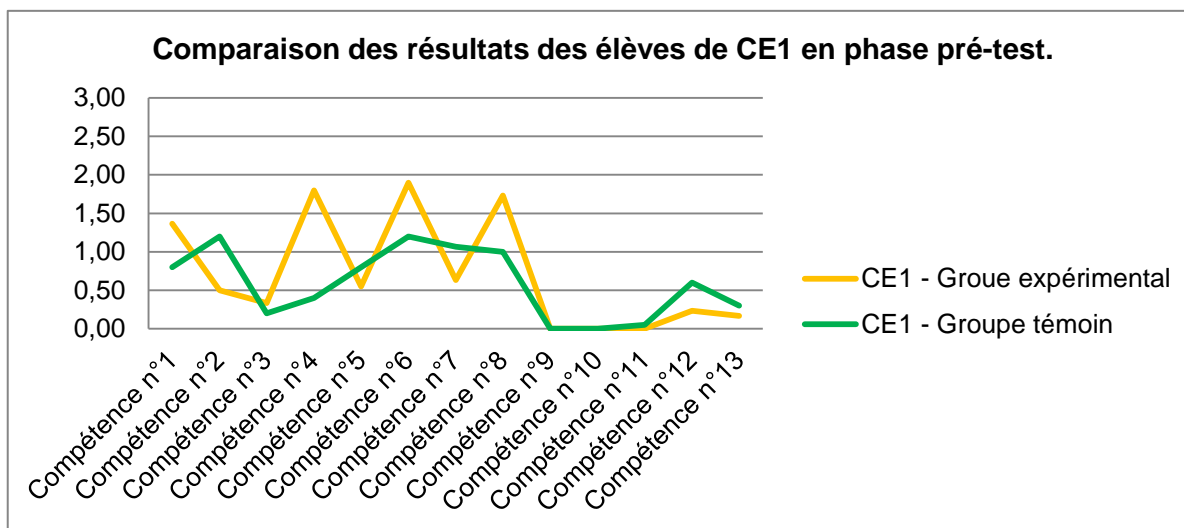


Figure 17 : Comparaison des résultats des élèves de CE1 en phase pré-test.

4.4 - Comparaison des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin en phase post-test.

Comme en témoignent les graphiques suivants, en phase de post-test l'analyse des résultats est totalement différente de celle la phase pré-test. Ceci vaut aussi bien pour le groupe expérimental que le groupe témoin.

Les graphiques indiquent une supériorité quasi-totale des résultats du groupe témoin. En effet, les scores de ces élèves sont supérieurs à ceux de leurs pairs sur neuf compétences. Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que les élèves de CE1 du groupe témoin sont moins nombreux que ceux du groupe expérimental (4 contre 6). Ceci favorise alors les interactions entre pairs et éventuellement une attention plus importante portée à l'attention des élèves de la part de l'enseignant.

Cependant pour les quatre autres compétences, les scores des élèves du groupe expérimental sont plus élevés. L'écart le plus important est de 1,03 (car pour le groupe témoin score = 0) et concerne la capacité évaluer l'atteinte de ses objectifs. Par ailleurs, il s'agit des compétences organisationnelles et celles portant sur les capacités métacognitives. Ces larges écarts sont justifiés par le fait que le groupe expérimental a bénéficié de la mise en œuvre du plan de travail. L'utilisation de ce dispositif par les élèves a permis de développer chez eux le sens de la responsabilisation à travers la définition d'objectifs. Aussi, l'auto-évaluation étant intégrée dans ce dispositif, les élèves ont pu commencer à développer pour certains et améliorer pour d'autres leurs capacités métacognitives.

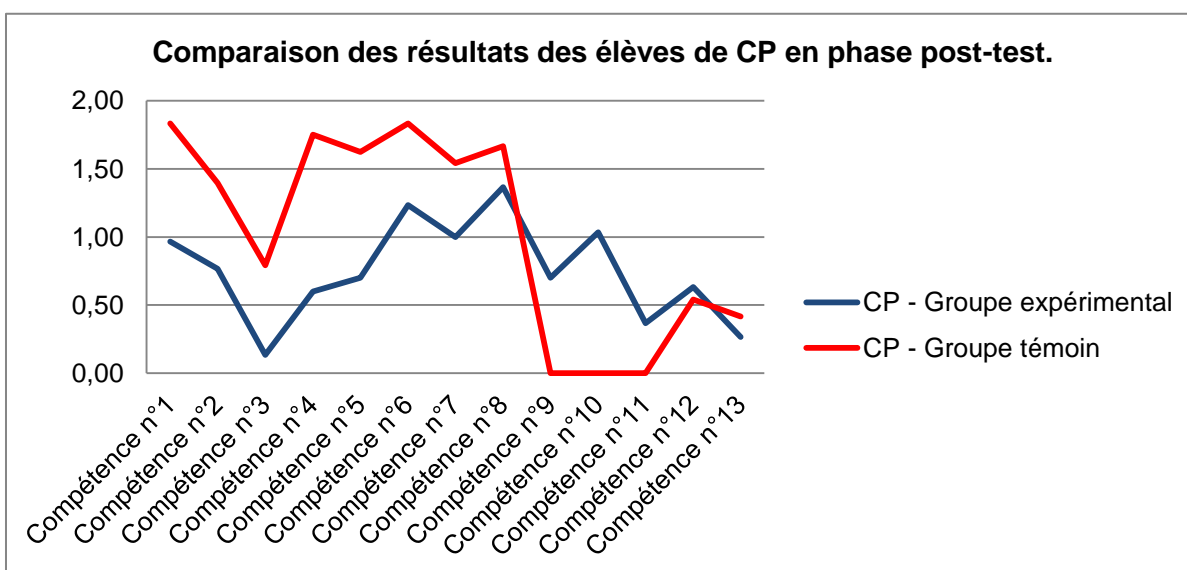


Figure 18 : Comparaison des résultats des élèves de CP en phase post-test.

Le graphique qui suit conduit à la même analyse. Bien que les écarts soient moins importants chez les élèves de CE1 (écart max. = 0,83), l'utilisation du plan de travail par le groupe expérimental a permis d'augmenter et de fortifier leurs capacités métacognitives.

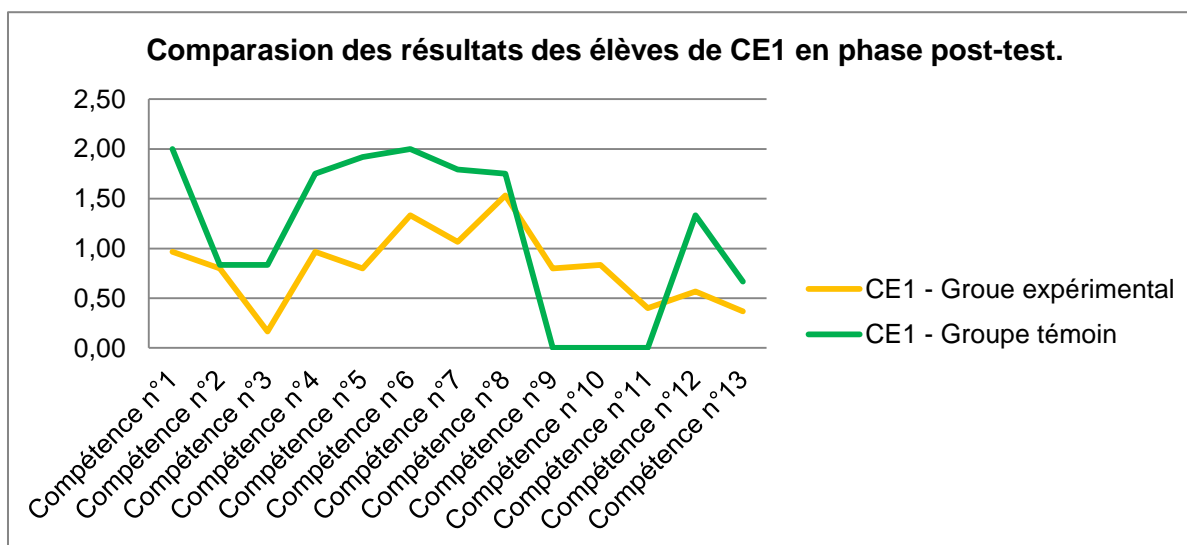


Figure 19 : Comparasion des résultats des élèves de CE1 en phase post-test.

L'analyse des résultats ne peut malheureusement s'avérer pertinente car l'enseignante du groupe témoin a mis en place des dispositifs qui favorisent le développement de l'autonomie des élèves dont le plan de travail. Les résultats, plus précisément ceux du groupe témoin s'en retrouvent faussés. L'explication des croissances quelque peu exponentielles des scores du groupe témoin réside dans l'utilisation de ces dispositifs durant la période d'observation.

C'est pourquoi il est d'autant plus préférable ici, de mettre l'accent sur les progrès réalisés par les élèves et plus particulièrement ceux du groupe expérimental.

Le constat le plus probant se situe au niveau des compétences n°9 à 11. Les scores des sujets passent de 0 ($t_0 = 0$) pour ces trois compétences lors de la phase pré-test à une moyenne de :

- 0,78 ($t_1 = 0,78$) pour la compétence n°9,
- 0,89 ($t_1 = 0,89$) pour la compétence n°10,
- 0,29 ($t_1 = 0,29$) pour la compétence n°11.

Ces trois compétences sont en lien direct avec les objectifs organisationnels du plan de travail aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, il s'agit de programmer la réalisation de tâches et l'acquisition de compétences, d'accroître le sens de la responsabilité et de guider

l'élève dans la planification et la prévision des futures tâches à effectuer. Ainsi, les résultats obtenus pour ces compétences sont tout à fait en adéquation avec les bénéfices et avantages qu'offre le plan de travail.

Un second constat intéressant est également mérité une attention particulière. Il s'agit de l'évolution des scores des compétences n°12 et 13 qui portent sur les capacités métacognitives des élèves. Le score moyen pour la compétence 12 en phase de pré-test est 0,22 ($t_0 = 0,22$). Durant la phase de post-test, le score moyen de cette compétence est de 0,60 ($t_1 = 0,60$). Le score moyen pour la compétence n°13 lors de la phase de pré-test était de 0,15 ($t_0 = 0,15$). En phase de post-test, le score moyen atteint pour cette compétence est de 0,32 ($t_1 = 0,32$).

Le groupe expérimental a donc également progressé sur ces deux compétences. L'écart entre les deux phases pour la compétence n°12 est de 0,38 et celui de la compétence n°13 est de 0,17.

En se focalisant cette fois sur la structure de la classe, les scores des compétences n°2 et 5 ont augmenté. Pour la compétence n°2 : $t_0 = 0,42$ et $t_1 = 0,65$. Pour la compétence n°5, $t_0 = 0,53$ et $t_1 = 0,68$.

Ces compétences portent sur la capacité à se détacher de l'adulte, à réguler son activité de manière autonome et la capacité à gérer les temps de travail et les temps libres. Toutefois, malgré une stagnation des résultats de la compétence n°3 ($t_0 = t_1$ avec $t_0 = 0,25$ et $t_1 = 0,25$), les élèves ont progressé du point de vue comportemental. Les résultats montrent que le recours à l'adulte semble être moins important durant la phase de post-test. Cependant, les élèves ont encore quelques difficultés au niveau de la coopération et de l'ouverture aux autres. Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que jusqu'à l'âge de sept ans, les élèves conservent des traces de comportements égocentriques.

4.5 - Evaluation du degré d'autonomie : analyse comparative par compétences.

Résultats du groupe expérimental en phase de pré-test.

Sur les onze compétences relevant de l'autonomie et de la responsabilisation, quatre d'entre elles démontrent que le degré d'autonomie des élèves est soit en cours d'acquisition soit tout proche de l'acquisition. Il s'agit des compétences n°1, 4, 6 et 8. Les sept autres en revanche indiquent que le degré d'autonomie des élèves est non acquis. Les indicateurs sur la métacognition démontrent que le degré de maîtrise des capacités métacognitives est certes

minime mais en cours d'acquisition. C'est notamment le cas de la compétence n°12 liée à la capacité de constater l'échec ou la réussite d'une tâche.⁸

Résultat du groupe expérimental en phase de post-test.

Durant cette phase, toujours sur les onze indicateurs d'autonomie et de responsabilisation, les mêmes quatre compétences n°1, 4, 6 et 8) placent le degré de maîtrise des élèves est proche de l'acquisition.

Les élèves ont cependant progressé sur trois autres indicateurs : les compétences n°9, 10 et 11. En effet, l'augmentation des scores lors de cette phase témoigne des compétences qu'ont alors commencé à acquérir les élèves suite à la mise en œuvre du plan de travail.

Les élèves sont en effet capables de :

- Repérer les outils adéquats à une situation,
- Evaluer leurs états d'aisance durant une activité,
- Comprendre la consigne,
- Se lancer dans l'activité,
- Se fixer des objectifs atteignables et réalisables,
- Evaluer l'atteinte des objectifs,
- Organiser leurs travaux.

Résultat du groupe témoin en phase de pré-test.

Les moyennes des scores obtenus par ce groupe sont toutes comprises entre 0 et 1,1. En comparaison avec le groupe expérimental, ces résultats sont donc inférieurs. De plus, sur les onze indicateurs d'autonomie et de responsabilisation, seuls trois d'entre eux indiquent que la maîtrise de ces compétences par les élèves est partiellement acquise.

Les moyennes des indicateurs sur la métacognition sont pourtant supérieures à celles du groupe expérimental.

Résultats du groupe témoin en phase de post-test.

L'étonnante augmentation des scores du groupe témoin est due à la raison évoquée dans la partie précédente. L'enseignante de ce groupe a en effet utilisé des dispositifs favorisant le développement de l'autonomie des élèves dont le plan de travail.

Toutefois, il reste étonnant de constater que malgré la mise en œuvre de ce dispositif les scores des compétences n°9, 10 et 11 n'aient pas évolué.

V - Discussion autour des résultats

La partie précédente visait à présenter et décrire les résultats obtenus avec le questionnaire d'enquête et ceux obtenus avec le croisement de la méthode d'observation et du modèle pré-test / test / post-test après la mise en place d'un plan de travail auprès d'élèves de cycle 2 dans une classe à multiniveaux.

La discussion autour de ces résultats va maintenant permettre dans un premier temps d'apporter des réponses et des explications sur les résultats obtenus en s'appuyant bien évidemment sur la recherche scientifique. Par la suite, ce croisement entre résultats et recherche scientifique conduira à l'atteinte de trois objectifs liés à cette étude :

- Valider ou au contraire à infirmer l'hypothèse générale qui a été posée,
- Apporter des éléments de réponses à la problématique formulée,
- Répondre à la question de recherche.

Premièrement il convient de revenir sur les résultats du questionnaire tout en se référant aux recherches préalablement menées sur les classes à multiniveaux. Enfin, l'explicitation des autres résultats obtenus sera ici l'occasion de répondre aux objectifs précédemment énoncés.

5.1 - Les représentations qu'ont les enseignants de l'autonomie.

Les premiers résultats du questionnaire semblent confirmer les écrits scientifiques traitant de l'existence des classes à multiniveaux. Ces dernières sont d'abord apparues dans des régions rurales principalement pour des raisons démographiques pour ensuite connaître une expansion dans les zones urbaines (Fradette et Lataille-Demore, 2003). 54% des enseignants qui ont répondu au questionnaire sont en poste dans des écoles rurales contre 46% en zones urbaines. Les classes à multiniveaux sont effectivement bien plus présentes dans les campagnes et zones rurales que dans les villes.

Le mode de groupement ou de regroupement des élèves c'est-à-dire la répartition des différents niveaux dans ces classes n'est certes pas connue mais il n'empêche que les résultats confirment la présence de tous les niveaux de l'école primaire et même de la toute

petite section de maternelle dans cet échantillon. Ceci vient s'ajouter au premier argument sur l'existence des classes à multiniveaux qui reste donc le facteur démographique.

Les résultats liés aux effectifs des classes à multiniveaux viennent d'ailleurs en témoigner. La classe composée du plus petit effectif compte 12 élèves alors que l'effectif le plus important est de 24 élèves (deux classes sont concernées). Ces deux données quantitatives ne doivent pourtant pas provoquer un étonnement. En effet, S. Jouan (citée par S. Connac, 2015) dans sa présentation historique et institutionnelle de la classe à multiniveaux en France, interpelle sur le fait qu'initialement les enfants d'une petite communauté (village ou autre) étaient tous scolarisés dans une seule et même école. Il est donc tout à fait possible d'observer des classes présentant ces effectifs.

E. Greef et J. Kokyn (1999) admettent que les enseignants nommés dans ce type de classes sont des professeurs des écoles stagiaires ou des enseignants nouvellement titularisés. Or, les résultats du questionnaire montrent en revanche que la quasi-totalité de l'échantillon (87,5%) est composée d'enseignants en poste depuis minimum deux dans une classe à multiniveaux. Seul un enseignant affirme qu'il s'agit de sa première année dans une classe à multiniveaux. Le fait d'être nouvellement entré(e) dans l'enseignement (dans le premier degré) ne semble finalement pas être un critère à retenir au sujet de la titularisation dans ce type de classes.

Les mêmes auteurs mettent l'accent dans leur ouvrage sur la gestion de la classe. C'est notamment le cas pour la gestion des affichages, la préparation de la classe et les choix pédagogiques. C. Leroy-Audouin et B. Suchaut (2005) viennent ajouter à cela la capacité d'autonomie des élèves qu'il est primordial de développer dans une telle classe du fait de sa structure et de ses enjeux pour l'enseignant et les élèves. Ainsi, ce sont 85% des enseignants qui disent avoir mis ou disent mettre en place des dispositifs dans leurs classes qui tendent vers cet objectif. Les effets de ces dispositifs ont sans doute été bénéfiques à la fois pour les élèves mais également pour l'enseignant car 69% d'entre eux jugent leurs élèves autonomes. Malgré ce chiffre, 100% des enseignants sont convaincus et partent du principe que le développement de l'autonomie des élèves dans une classe à multiniveaux est crucial.

D'ailleurs pour l'estimation du degré d'autonomie des élèves par les enseignants les résultats indiquent que les élèves dont le niveau est jugé non atteint ou en partiellement atteint sont des élèves du cycle 1 et cycle 2. Les études sur le développement de l'enfant et les neurosciences permettent de prouver que cela semble normal. En cycle 1 l'élève est en plein développement tant sur le plan physique que sur le plan cognitif la présence de l'adulte lui est alors

indispensable. L'élève de cycle 2 lui a acquis suffisamment de maturité pour entrer dans les apprentissages fondamentaux. Même à ce stade il ne peut se passer de la présence de l'adulte, puisque l'entrée dans les apprentissages fondamentaux tels que la lecture requiert la présence de l'enseignant. C'est à partir du cycle 3 que l'élève développe le sentiment de responsabilité ainsi que son autonomie mentale et physique.

Le développement de cette compétence puise son efficacité dans la mise en œuvre de dispositifs et l'utilisation d'outils pertinents. 85% des enseignants interrogés affirment mettre en œuvre des dispositifs dans leurs classes afin de développer l'autonomie chez leurs élèves, pas loin de neuf outils et dispositifs ont d'ailleurs été recensés.

5.2 - Evaluation du degré d'autonomie.

Il est intéressant ici de revenir sur les scores obtenus par les élèves durant les phases de pré-test et post-test mais surtout sur la comparaison des résultats des deux groupes.

Comme énoncé dans le chapitre précédent, les résultats du groupe témoin ont été faussés par rapport à l'utilisation de dispositifs par l'enseignante afin de développer la capacité d'autonomie de ses élèves. Toutefois, les scores moyens obtenus par les élèves des deux groupes tendent à confirmer les recherches en neurosciences et les théories sur le développement de l'enfant. Les résultats des élèves de CE1, sont pour l'ensemble des compétences définies, supérieurs aux résultats des élèves de CP. La tranche d'âge des élèves de CE1 prouve que ces derniers ne sont effectivement plus dans la phase appelée par J. Piaget (1957) « la petite enfance » mais sont désormais au stade de « l'enfance ». Ce changement d'étape au niveau du développement conduit à des modifications sur le plan comportemental, affectif et cognitif. A cet âge les élèves commencent à manifester peu à peu leur autonomie.

En effet, du cycle 1 au cycle 2 les élèves auront progressé tant sur l'aspect politique de leur autonomie que sur l'aspect cognitif comme le présente B. Lahire (2001). Ils sont capables d'intégrer des règles de vie de classe et plus important encore, ils entrent progressivement dans le métier d'élève. Cette nouvelle posture est le fruit de l'acquisition de compétences mais également d'une autonomie fonctionnelle voire morale. Les élèves à partir du cycle 2, apprennent à se détacher de la présence de l'adulte et donc acquièrent la capacité à choisir et agir par eux-mêmes.

La phase de post-test faisant suite de la mise en œuvre du plan de travail dans ce groupe, il est possible d'affirmer au regard de ces résultats que le plan de travail développe la

responsabilisation des élèves. Les compétences liées à l'organisation et la responsabilisation font effectivement toutes l'objet d'une augmentation. Les progrès réalisés par les élèves du groupe témoin sont également indéniables en termes de prise d'initiatives, de fixation d'objectifs, de responsabilisation et aussi au niveau métacognitif. Pour illustrer ces constats, s'appuyer justement sur la pédagogie Freinet semble pertinent. Célestin Freinet en plus d'avoir introduit le plan de travail dans les pratiques pédagogiques françaises, a établi en 1964, une liste d'invariants pédagogiques. Ces derniers sont sensés aider les enseignants dans l'analyse de leurs pratiques professionnelles. Sur les trente invariants élaborés, deux d'entre eux mettent en valeur l'utilisation du plan de travail.

- Invariant n°7 : « chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux »,
- Invariant n° 11 : « l'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative ».

Conclusion

Cette recherche avait pour but de déterminer si la mise en œuvre d'un plan de travail dans une classe à multiniveaux favorisait le développement de l'autonomie des élèves de cycle 2.

Pour ce faire il a fallu dans un premier temps présenter ce qu'est la classe à multiniveaux et les enjeux qui y sont associés. Par la suite, la notion d'autonomie a été définie et mise en relation avec d'autres notions et concepts qui y sont intrinsèquement liés tels que le métier d'élève ou encore l'autorégulation et la métacognition.

Le développement de ces notions et concepts autour du thème de la gestion des classes à multiniveaux a montré que le développement de l'autonomie des élèves dans une telle classe est fondamental et ce, tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves. C'est pourquoi le recensement de dispositifs destinés à favoriser le développement de cette compétence a été réalisé. Les dispositifs présentés dans la partie théorique et ceux utilisés par les enseignants interrogés à travers le questionnaire illustrent non seulement la volonté qu'ont ces derniers à vouloir développer l'autonomie chez les élèves mais également la diversité effective de dispositifs qui contribuent à son développement.

En s'appuyant sur ce panel de dispositifs et d'outils, le plan de travail a été, dans le cadre de cette étude, choisi et mis en œuvre dans une classe à multiniveaux de cycle 2. Ainsi, des élèves de CP et CE1 ont pu pendant un mois travailler à l'aide ce dispositif.

En ce qui concerne les méthodes et outils de recueil de données, le protocole de recherche de cette étude comprenait, un questionnaire d'enquête, la méthode de l'observation et le modèle pré-test / test / post-test. Premièrement, l'analyse des résultats du questionnaire d'enquête a effectivement permis d'obtenir une première représentation du contexte des classes à multiniveaux à la Martinique. Globalement, les résultats sont en adéquation avec ce qu'il est possible d'observer dans les écrits scientifiques au sujet des classes à multiniveaux. Ces derniers confirment également le fait que la classe à multiniveaux conduit au développement de compétences professionnelles du côté de l'enseignant et du côté de l'élève, cela conduit à une acquisition plus évidente et manifeste de la posture du métier d'élève.

Deuxièmement, les résultats de l'observation des deux groupes durant les phases de pré-test et post-test ont été quelque peu éloignés des attentes initiales.

En effet, les résultats du groupe expérimental font apparaître une disparité entre les deux phases : les scores en phase de post-test sont inférieurs à ceux obtenus durant la phase de pré-test. Certes les résultats du groupe témoin se distinguent en revanche par leur étonnante supériorité mais il est à rappeler que ces derniers ont été faussés. L'enseignante de ce groupe a effectivement mis en œuvre des dispositifs permettant le développement de l'autonomie et notamment le plan de travail. Toutefois, ceci n'empêche pas de constater et d'apprécier les progrès réalisés par les élèves du groupe expérimental.

Pour apprécier ces progrès une analyse de type qualitative a été préférée à l'analyse quantitative. La comparaison des résultats entre les phases de pré-test et post-test ainsi que celle réalisée entre les deux groupes a également permis de mettre en lumière ces progrès. Le groupe expérimental a effectivement progressé sur les trois types d'autonomie définis par P. Foray à savoir l'autonomie fonctionnelle, l'autonomie morale et l'autonomie intellectuelle. Ils sont en effet capables de décider par eux-mêmes, de réaliser une activité de manière autonome et d'évaluer leur état d'aisance durant cette même activité. Même si certains résultats ne sont pas élevés, les progrès des élèves sur les treize compétences définies sont encourageants. Les résultats des compétences liées à la capacité de se fixer des objectifs mais également les indicateurs portant sur la métacognition en sont un bel exemple.

En somme, le développement de certaines compétences, l'acquisition progressive du métier d'élève et les progrès observés grâce à la mise en œuvre du plan de travail sont en conformité avec la littérature scientifique tant au niveau du développement de l'enfant qu'au sujet du plan de travail. Ainsi, ces résultats sont à mettre en relation avec l'hypothèse générale de cette étude. Le protocole de recherche visait à évaluer le degré d'autonomie d'élèves de cycle 2 puis à comparer son évolution après la mise en œuvre du plan de travail. L'hypothèse formulée supposait que la mise en œuvre du plan de travail dans une classe à multiniveaux développe l'autonomie des élèves de manière efficace et rapide. En dépit des limites et contraintes de cette étude, il est néanmoins possible d'affirmer que l'hypothèse générale formulée est validée.

Bibliographie

- Bélangier, N et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situation scolaire : Etudes de cas de la langue française en Ontario. *Éducation et Sociétés*, (29), 173-191.
- Connac, S. (2012). La pédagogie coopérative. *L'École des Parents*, (598), 24-25.
- Connac, S. (2015). Jouan, S., La classe multiâge d'ier à aujourd'hui : Archaïsme ou école de demain ? (Récupéré le 28 Avril 2019 de <https://journals.openedition.org/edso/1473>).
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation ; déontologie et identité. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M, Jarlégan, A., Kreza, M., & Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*, (165-166).
- Dufays, J-M. (2015). Les pédagogies Decroly et Freinet. *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, 107-111.
- Fradette, A. & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point moort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des Sciences de l'Education*, 29 (3), 589-607.
- Freinet, C. (s.d.). Les invariants pédagogiques. Bibliothèque de l'Ecole Moderne, (25), récupéré le 29 Avril 2019 de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>
- Freinet, C. (1962). Les plans de travail. Cannes : Bibliothèque de l'école Moderne (15).
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* 231-235.
- Foray, P., & Glasman, D. (2016). Devenir autonome: Apprendre à se diriger soi-même. Paris: ESF Editeur.
- Fournier, M. (2018). Les grands penseurs de l'éducation. Auxerre : Sciences humaines.
- Ghier, J-R. et Pierron, P. (1997). Les classes à cours multiples où en est-on ? *Le Nouvel Éducateur*, 3-12.

Greif, E. & Kokyn, J. (1999). Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux. Paris : Edition RETZ.

Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le Journal des Psychologues*, 244 (n°1), 40-42.

Houssaye, J. (1994). Quinze pédagogues: leur influence aujourd'hui. Paris: A. Colin.

Hubert, J-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Revue de Recherches en Éducation*, hors-série n°3, 41-53.

Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, (134), 151-161.

Lataille-Demore, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ? *Revue des Sciences de L'Éducation de McGill*, volume 43 (n°3 automne), 351-370.

Le Prevost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle Revue de Psychologie*, (9), 55-66.

Leroy-Audoine, C., & Suchaut, B. (2005). A chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, volume 152 (1), 89-105).

Maurice, L. (1996). Les classes multi-âges et l'interdisciplinarité, 1-47.

Meirieu, P. (2018). En quoi la pédagogie coopérative peut-elle répondre aux défis de notre société aujourd'hui ? *Animation et Éducation*, (265-266), 28-31.

Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation*, (20), 3-8.

Perrenoud, P. (1996). Métier d'élève : Comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? *In UNAPEC*, 15-24. Consulté sur <http://www.unige.ch>

Perrenoud, P(1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de L'Éducation*, volume 24 (3), 487-514.

Piaget, J. (1964). Le développement mental de l'enfant. 9-86. Consulté sur https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP43_dvp_mental.pdf

Piaget, J. (1957). L'éducation selon Comenius. Encyclopédie de l'Agora. Récupéré le 25 Avril 2019 sur https://agoraqcca/documents/comenius--leducation_selon_par_jean_piaget

Annexe n°1 : Grille d'observation : Capacité d'autonomie des élèves.

	Nom	Prénom	Classe				
	N° compétence	Capacité à		0	1	2	3
Indicateurs d'autonomie et de responsabilisation	1	Repérer et utiliser les outils (scolaires) adéquats à une situation / un contexte.					
	2	Réguler son activité ou sa demande de manière autonome.					
	3	Entrer en relation avec ses pairs (demande d'aide, tutorat).					
	4	Evaluer son état d'aisance lors d'une activité (cartes d'autonomie).					
	5	Gérer le temps de travail et les temps libres.					
	6	Comprendre la consigne					
	7	Réaliser la tâche attendue.					
	8	Se lancer dans l'activité.					
	9	Se fixer des objectifs atteignables et réalisables.					
	10	Evaluer l'atteinte des objectifs.					
	11	Organiser son travail.					
Indicateurs sur la métacognition	12	Constater l'échec ou la réussite d'une tâche.					
	13	Analyser les raisons / causes de son échec ou de sa réussite					

0	1	2	3
Non acquis	Partiellement acquis	Acquis	Dépassé

Annexe n°2 : Le plan de travail utilisé en classe.

Prénom :

Date :

Mon plan de travail

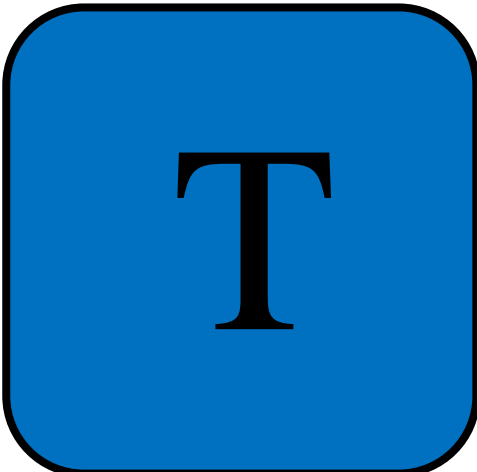
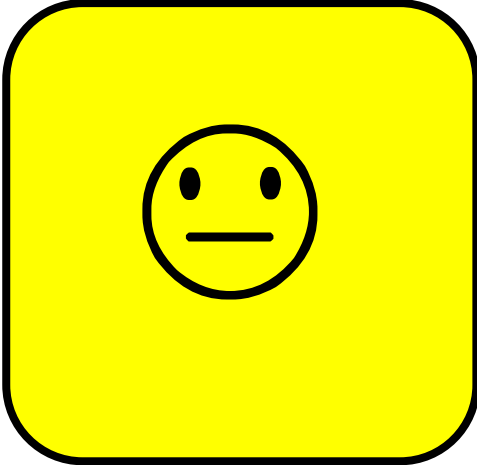
Discipline	Compétences	Tâches

Tâche	Autoévaluation	Avis du maître
1		
2		
3		

La prochaine fois je dois...

Signature :

Annexe n°3 : Les cartes d'autonomie.



Annexe n°4 : Tableaux des scores moyens du groupe expérimental durant les phases de pré-test et post-test.

Tableau 1 : Scores moyens du groupe expérimental en phase de pré-test.

Compétences	CP	CE1	Moyennes
N°1 : Repérer les outils adéquats à une situation - T0	1,50	1,37	1,44
N°2 : Réguler son activité ou sa demande de manière autonome - T0	0,33	0,50	0,42
N° 3 : Entrer en relation avec ses pairs - T0	0,17	0,33	0,25
N°4 : Evaluer son état d'aisance lors d'une activité - T0	1,60	1,80	1,70
N°5 : Gérer les temps de travail et les temps libres - T0	0,50	0,55	0,53
N°6 : Comprendre la consigne - T0	1,70	1,90	1,80
N°7 : Réaliser la tâche attendue - T0	0,70	0,63	0,67
N°8 : Se lancer dans l'activité -T0	1,53	1,73	1,63
N°9 : Se fixer des objectifs atteignables et réalisables - T0	0	0	0,00
N° 10 : Evaluer l'atteinte des objectifs - T0	0	0	0,00
N°11 : Organiser son travail -T0	0	0	0,00
N°12 : Constater l'échec ou la réussite d'une tâche - T0	0,20	0,23	0,22
N°13 : Analyser les raisons de son échec ou de sa réussite - T0	0,13	0,17	0,15

Tableau 2 : Scores moyens du groupe expérimental en phase de post-test.

Compétences	CP	CE1	Moyennes
N°1 : Repérer les outils adéquats à une situation – T1	1,37	0,97	1,17
N°2 : Réguler son activité ou sa demande de manière autonome – T1	0,50	0,80	0,65
N°3 : Entrer en relation avec ses pairs – T1	0,33	0,17	0,25
N°4 : Evaluer son état d'aisance lors d'une activité – T1	1,80	0,97	1,38
N°5 : Gérer les temps de travail et les temps libres – T1	0,55	0,80	0,68
N°6 : Comprendre la consigne – T1	1,90	1,33	1,62
N°7 : Réaliser la tâche attendue – T1	0,63	1,07	0,85
N°8 : Se lancer dans l'activité –T1	1,73	1,53	1,63
N°9 : Se fixer des objectifs atteignables et réalisables – T1	0	0,80	0,40
N° 10 : Evaluer l'atteinte des objectifs – T1	0	0,83	0,42
N°11 : Organiser son travail –T1	0	0,40	0,20
N°12 : Constater l'échec ou la réussite d'une tâche – T1	0,23	0,57	0,40
N°13 : Analyser les raisons de son échec ou de sa réussite – T1	0,17	0,37	0,27

Annexe n°5 : Tableaux des scores moyens du groupe témoin durant les phases de pré-test et post-test

Tableau 3 : Scores moyens du groupe témoin en phase de pré-test.

Compétences	CP	CE1	Moyennes
N°1 : Repérer les outils adéquats à une situation - T0	0,8	0,8	0,8
N°2 : Réguler son activité ou sa demande de manière autonome - T0	0,7	1,2	1,0
N° 3 : Entrer en relation avec ses pairs - T0	0,4	0,2	0,3
N°4 : Evaluer son état d'aisance lors d'une activité - T0	0,7	0,4	0,5
N°5 : Gérer les temps de travail et les temps libres - T0	0,6	0,8	0,7
N°6 : Comprendre la consigne - T0	1,1	1,2	1,1
N°7 : Réaliser la tâche attendue - T0	0,8	1,1	0,9
N°8 : Se lancer dans l'activité -T0	1,0	1,0	1,0
N°9 : Se fixer des objectifs atteignables et réalisables - T0	0	0	0,0
N° 10 : Evaluer l'atteinte des objectifs - T0	0	0	0,0
N°11 : Organiser son travail -T0	0,03	0,05	0,0
N°12 : Constater l'échec ou la réussite d'une tâche - T0	0,18	0,60	0,4
N°13 : Analyser les raisons de son échec ou de sa réussite - T0	0,13	0,30	0,2

Tableau 4 : Scores moyens du groupe témoin en phase de post-test.

Compétences	CP	CE1	Moyennes
N°1 : Repérer les outils adéquats à une situation – T1	1,8	2	1,9
N°2 : Réguler son activité ou sa demande de manière autonome – T1	1,4	0,8	1,1
N°3 : Entrer en relation avec ses pairs – T1	0,8	0,8	0,8
N°4 : Evaluer son état d'aisance lors d'une activité – T1	1,75	1,75	1,8
N°5 : Gérer les temps de travail et les temps libres – T1	1,63	1,92	1,8
N°6 : Comprendre la consigne – T1	1,83	2	1,9
N°7 : Réaliser la tâche attendue – T1	1,5	1,79	1,7
N°8 : Se lancer dans l'activité –T1	1,7	1,75	1,7
N°9 : Se fixer des objectifs atteignables et réalisables – T1	0	0	0,0
N° 10 : Evaluer l'atteinte des objectifs – T1	0	0	0,0
N°11 : Organiser son travail –T1	0	0	0,0
N°12 : Constater l'échec ou la réussite d'une tâche – T1	0,5	1,3	0,9
N°13 : Analyser les raisons de son échec ou de sa réussite – T1	0,4	0,7	0,5