



HAL
open science

La fiche méthode, un accompagnement vers l'autonomie pour les élèves en difficulté au cycle 2 ?

Morgane Guegan

► **To cite this version:**

Morgane Guegan. La fiche méthode, un accompagnement vers l'autonomie pour les élèves en difficulté au cycle 2 ?. Education. 2021. dumas-03602777

HAL Id: dumas-03602777

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03602777v1>

Submitted on 9 Mar 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.

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

**La fiche méthode, un
accompagnement vers l'autonomie
pour les élèves en difficulté au
Cycle 2 ?**

Présenté par GUEGAN Morgane

Mémoire de M2 encadré par BECCU Véronique

Sommaire

1	Introduction.....	1
2	Etat de l'art.....	2
2.1	L'avènement de l'autonomie et ses enjeux.....	2
2.1.1	D'un point de vue historique : l'évolution du statut de l'élève en classe.....	2
2.1.2	Une tentative de définition de l'autonomie et de ses contours	3
2.1.2.1	L'autonomie politique	4
2.1.2.2	La relation entre autonomie politique et autonomie relationnelle	4
2.1.2.3	Le besoin d'attachement.....	5
2.1.2.4	La limite de l'attachement : la dépendance	6
2.1.2.5	Le rôle de l'autonomie cognitive	7
2.2	Quelle place pour l'autonomie au sein du système scolaire ?	7
2.2.1	Dans les programmes	7
2.2.2	Au sein de la gestion de classe.....	8
2.2.3	La posture enseignante : une implication relative.....	9
2.2.4	Une structuration du cadre.....	10
2.2.4.1	La connaissance préalable des élèves : vers un pouvoir de différenciation	10
2.2.4.2	Une attention particulière portée aux élèves en difficulté	10
2.2.4.3	Un devoir d'explicitation.....	11
2.3	La conduite de l'élève : entre autonomie, motivation et estime de soi	12
2.3.1	La motivation : le moteur des apprentissages	12
2.3.2	La réciprocité entre autonomie et estime de soi.....	13
2.4	Les difficultés à surmonter afin de rendre possible cette autonomie	13
2.5	La fiche méthode pour développer son autonomie	14
2.6	Synthèse de l'état de l'art	15
2.7	Problématique	16
3	Méthode.....	17

3.1	Participants.....	17
3.2	Mise en œuvre matérielle.....	19
3.2.1	Organisation du dispositif.....	19
3.2.2	Organisation du recueil de données	21
4	Résultats.....	22
4.1	Hypothèse 1 : Evolution de l'autonomie politique.....	22
4.2	Hypothèse 2 : Evolution de l'autonomie cognitive.....	23
4.3	Hypothèse 3 : Evolution de l'autonomie relationnelle et affective	25
5	Discussion.....	27
5.1	Recontextualisation	27
5.2	Mise en lien avec les recherches antérieures	28
5.3	Limites et perspectives	31
6	Conclusion	32
7	Bibliographie.....	33

Sommaire d'annexes

1 Introduction

L'autonomie est une compétence valorisée aussi bien à l'école que dans la société. Elle semble être recherchée afin de se libérer de la dépendance d'autrui dans le but de pouvoir réfléchir et agir par soi-même, selon son bon vouloir. Par ailleurs, cette attitude n'étant pas innée, il est difficile de l'appréhender. Elle nécessite, en fait, une certaine maturité et la volonté de prendre des décisions, d'élaborer ses propres choix. De ce fait, à l'école, l'enseignant va, par des moyens qui lui sont propres, aider les élèves à développer leur autonomie.

Notre questionnement repose sur l'utilisation d'une fiche méthode, par le biais de l'enseignement explicite, qui pourrait guider les élèves afin qu'ils soient capables de développer chacun des pôles de l'autonomie : politique, cognitif, relationnel/affectif. Il s'agirait donc de laisser la possibilité à tous de construire cette compétence à être autonome, particulièrement ici aux élèves en difficulté. En effet, tout en leur permettant de développer une conscience d'eux-mêmes, de leur capacité à faire les choses en se passant peu à peu de l'enseignant, la fiche méthode permettrait à ses enfants de se rattacher au groupe classe et de travailler dans les mêmes conditions. Elle pourrait être utile afin de leur permettre d'accéder au plus haut de leur potentiel, de leur faire prendre conscience qu'ils sont capables, malgré leurs difficultés, de réaliser les tâches scolaires par eux-mêmes.

Dans ce mémoire, nous explorerons dans un premier temps l'ensemble des écrits sur lequel repose notre sujet. Nous arriverons par la suite à la problématique qui en découle. Ensuite, nous nous pencherons sur les hypothèses retenues afin de répondre à cette dernière. Puis, nous présenterons le protocole qui a permis d'effectuer le recueil de données. Les hypothèses seront alors éclairées par les résultats recueillis et discutées. Nous terminerons par la conclusion du mémoire.

2 Etat de l'art

2.1 L'avènement de l'autonomie et ses enjeux

2.1.1 D'un point de vue historique : l'évolution du statut de l'élève en classe

Au temps des Lumières, le rôle de l'école est de donner accès aux élèves à la majorité afin qu'ils puissent penser par eux-mêmes, prendre leurs propres décisions et pouvoir dire « je ». Cette idée est empruntée à Kant (1784) qui nous indique que sortir l'homme de sa minorité pour atteindre la majorité lui permettrait de se servir de son propre entendement (« Sapere Aude », devise des Lumières). Afin de pouvoir y parvenir, le rôle de l'enseignant est primordial : il est nécessaire d'avoir l'aide d'autrui. L'accession à cette majorité met en exergue le pouvoir émancipateur de la raison et du savoir : le tout étant de ne pas être condamné à l'obéissance et former des citoyens éclairés, capables de s'orienter dans leur propre vie. Nous citerons Lahire qui avance que « l'école est passée historiquement de la fabrication de l'« élève dressé » [...] à celle de l'« élève raisonnable et raisonné » [...] la « raison » étant le pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir exercé par d'autres, de l'extérieur. » (2007, p. 324-325). Le but de l'école serait donc d'exclure la formation de sujets dépendants et contraints, mais étant capables de se servir de leur raison afin de développer leur libre arbitre.

De 1880 à 1960/70, Frackowiak nous propose une réflexion sur le statut de l'élève selon les pratiques pédagogiques. Ce dernier est perçu comme un vase vide à remplir. Il est question d'enseignement frontal, avec le maître au centre qui diffuse le savoir. L'élève acquiert un statut passif, il écoute et intègre les savoirs amenés par l'enseignant. Cette place de l'enfant dans la société est amenée à changer suite à la rénovation pédagogique de mai 1968 : il sera davantage pris en considération. Ce changement naît d'une part de la faible réussite du modèle scolaire en vigueur mais aussi car les changements qui touchent l'école interviennent « à des moments où la société s'interroge sur elle-même. On remarquera [...] que c'est en mai 1968 et après que le débat sur l'école revint à l'avant-scène. » (Nault & Fijalkow, 1999, p. 464). L'évolution de l'école s'inscrit donc dans les changements sociétaux : notamment aux vues des différentes idéologies qui apparaissent, des cheminements de pensée. En continuité, la Loi d'orientation sur l'éducation Jospin place réellement l'élève au centre, comme le souligne le MENESR (1989), en avançant que les élèves seront à même de développer leur cheminement scolaire jusqu'à leur entrée dans la vie active, avec l'aide de leur entourage : personnel et scolaire. A partir de 1995, selon Lahire (2007), l'autonomie devient une compétence transversale à l'école primaire : pouvant être investie dans différentes situations.

Frackowiak nous informe qu'après un retour au modèle transmissif en 2002, les réflexions autour d'un élève acteur continuent à se développer, malgré quelques réticences des enseignants instruits par l'Ecole Jules Ferry. Ces idées prendront ensuite forme afin que l'élève devienne progressivement le « premier artisan de son apprentissage » (Gendron, Bouchard, 2015, p. 17).

En définitive, nous avons pu observer que la place de l'élève dans les institutions scolaires et dans la société avait fluctué depuis le début de sa prise en compte pour déboucher sur une appréciation totale de l'individu, capable de prendre en main son développement, de devenir autonome. Mais l'autonomie, qu'est-ce que c'est ?

2.1.2 Une tentative de définition de l'autonomie et de ses contours

D'un point de vue étymologique, Warchol suggère que l'autonomie se décompose en deux termes : « « autos » le même, ce qui vient de soi, les actions individuelles du sujet et « nomos » les règles établies par la société, les lois. » (2012, p. 87). En d'autres termes, l'autonomie revient à s'auto-réguler, en fonction de ce qui a été préétabli dans la société. Plusieurs auteurs nous proposent des définitions communes qui mettent en avant quelques points saillants. En effet, l'autonomie est dépeinte par Foray comme « la capacité à agir par soi-même, à choisir par soi-même et à penser par soi-même » (2017, p. 19). Dans le même sens, Warchol ajoute qu'il s'agit de « la possibilité pour une personne d'effectuer sans aide les principales activités de la vie courante, [...] et de s'adapter à son environnement » (2012, p. 87).

Nous examinons ici une autonomie qui relève d'un caractère général, qui serait transversale dans la vie de tous les jours. Or, au sein des institutions scolaires, Lahire (2001) nous la présente sous le terme plus spécifique « d'autonomie scolaire » qu'il associe notamment à la capacité à se conformer au règlement et aux activités de classe, à la culture scolaire et qu'il différencierait d'une autonomie se voulant générale. En effet, d'après Monceau, il s'agit de « travailler sans surveillance continue ou avec un encadrement relâché » (2008, cité par Bélanger & Farmer, 2012, p. 175). Cette autonomie apparaît comme un indicateur afin de juger si l'élève est compétent ou non (Lahire, 2007). Il est donc question d'une compétence notable, valorisée par l'école. Par ailleurs, Jarraud (2008) met en avant l'autonomie comme le pouvoir de l'élève à s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve dans un monde en « perpétuelles mutations ». Finalement, ces deux autonomies sont dépendantes et permettront à l'élève d'évoluer en société.

L'autonomie au sens large renvoie donc à régir ses propres actions sans l'aide d'autrui. Pour autant, elle admet en son sein différents pôles.

2.1.2.1 L'autonomie politique

Selon Lahire (2001), l'un des pôles de l'autonomie scolaire est le pôle politique. Il a été conceptualisé par celui-ci à partir d'un travail porté sur l'analyse des pratiques enseignantes dans l'Académie de Lyon pour « recomposer la figure idéaltypique de l'univers de la « pédagogie de l'autonomie » » (Lahire, 2001, pp.152). Ce pôle représente la capacité de l'élève à prendre des décisions par lui-même en se calquant sur les « règles du jeu » (2001, p. 155) présentes dans la classe, explicitement présentées à l'élève, lui permettant de s'auto-gérer, sans dépendance vis-à-vis de l'enseignant. En effet, lorsque l'élève établit et prend conscience de ses propres règles de fonctionnement, l'enseignant peut se mettre en retrait. Nous pouvons donc noter une certaine forme d'indépendance. Or, celle-ci fait écho à l'autonomie uniquement si les élèves sont responsabilisés. La notion de responsabilisation est très importante. Pour Lahire (2001), elle correspond à un contrat de travail passé avec l'enseignant que l'élève doit respecter. L'individu qualifié de responsable, selon les dires de Prairat (2012), est celui qui va être conscient de ce qu'il est en train de faire tout en évaluant les effets possibles sur lui-même et sur autrui. Bernard Williams ajoute que « ce n'est pas simplement être considéré à bon escient comme responsable par les autres, par les institutions qui assurent le contrôle et la cohésion sociale, mais se tenir soi-même pour responsable » (1994, cité par Prairat, 2012, p. 30). Nous parlons ici de la règle, mais Raab (2016) reprend les propos d'Audran (2007) en assurant que l'élève doit aussi être responsable de son implication en classe et de ce qu'il produit.

L'autonomie politique ainsi que la responsabilisation de l'élève demeurent très liées : la personne responsable est celle qui sera capable de respecter et mettre en œuvre les règles de la classe de façon à être politiquement autonome, tout en étant pleinement consciente de ce qu'elle est en train de faire. La classe représente une petite société, il est donc question de vivre en fonction de règles, avec les autres et d'établir des relations.

2.1.2.2 La relation entre autonomie politique et autonomie relationnelle

Il existe un parallèle entre autonomie politique et autonomie relationnelle. En effet, l'aspect politique ne dépend pas que de soi mais des relations avec autrui, des normes communes (Bélangier & Farmer, 2012). Raab (2016) nous présente deux dimensions majeures que sont l'autonomie du citoyen et l'autonomie du sujet. L'autonomie du citoyen est centrée sur la raison et repose sur le modèle du savant. Elle s'appuie sur les règles de la société et met en exergue la recherche et la conformité à la norme. L'autonomie du sujet, quant à elle, est centrée sur le Cœur, le particularisme, le pouvoir dire « je » sans prendre en compte les autres.

Ces deux dimensions comportent en leur sein deux tendances antagonistes : concurrentielle (la personne particulière, singulière avant tout) et relationnelle (vivre en tenant compte d'autrui). Nous comprenons bien que malgré les différences entre ces deux dimensions, la place de la relation à l'autre est très présente : l'élève n'est pas seul pour évoluer et doit prendre en compte le monde autour de lui. Ces deux dimensions gardent en commun leur rôle émancipateur. Sur le schéma faisant référence à la pédagogie de Freinet ci-dessous proposé par Raab (2016), l'autonomie scolaire définie précédemment prend en compte les quatre dimensions. Celles-ci sont en lien les unes avec les autres (évolutions vers des tendances possibles). Selon Pourtois et Desmet (1997/2002, cités par Raab, 2016), il est nécessaire d'équilibrer le curseur pour un développement homogène de l'autonomie. Il paraît impératif que ces dimensions soient toutes intégrées par l'enfant, dosées à bon escient, afin qu'il devienne autonome.



L'élève s'inscrit donc dans un contexte où il est nécessaire qu'il respecte un certain nombre de règles tout en prenant en compte autrui : qu'en est-il de sa relation avec l'enseignant ?

2.1.2.3 Le besoin d'attachement

C'est donc en lien avec cette autonomie relationnelle que l'enfant va développer son entourage social. Dans ce sens, Barbey-Mintz (2017) nous présente l'école comme étant la deuxième maison de l'enfant. Il va y passer le plus clair de son temps, notamment dans les années du primaire. L'enseignant est alors une figure d'attachement pour l'enfant qui lui permet de se sentir en sécurité. En effet, d'après Bowlby « Dans ses besoins d'attachement, l'enfant passe d'un besoin de proximité avec sa, ses, figures d'attachement dans les premières années de sa vie. » (1969, cité par Barbey-Mintz, 2017 p. 49).

Selon Barbey-Mintz « les enfants ne vont pas tous avoir le même comportement face aux difficultés rencontrées à l'école » (2017, p. 35). Elle ajoute, qu'en comprenant ces comportements, l'enseignant va pouvoir asseoir une relation stable avec l'élève ce qui va permettre à ce dernier de s'engager dans la tâche et de maintenir son effort. En mettant l'enfant face à quelque chose qu'il ne connaît ou ne maîtrise pas, celui-ci peut développer des émotions négatives. Meirieu admet qu'il est nécessaire qu'une réassurance affective soit mise en place pour palier à ces différents sentiments négatifs et permettre l'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant se réfère donc au modèle de « caregiving » comme mentionné par Tereno et al. (2007) pouvant être interprété comme celui qui s'occupe d'autrui, qui est présent quand l'autre en a besoin. Il pourrait être perçu comme le versant parental de l'attachement et représente la capacité à prodiguer des soins à un plus jeune que soi, de répondre à ses besoins. Or, ce système d'attachement, s'il est trop présent, ne permet pas à l'élève de chercher par lui-même (Barbey Mintz, 2017), de construire son propre savoir et donc de devenir autonome. En effet, Grosman et al. avancent qu'« Il y a une balance entre l'activation du système d'attachement et la capacité exploratoire. » (1999, Barbey Mintz, 2017, p. 35).

L'autonomie relationnelle représente donc le soi avec les autres et admet un versant lié à l'attachement. Or, quelles en sont ses limites ?

2.1.2.4 La limite de l'attachement : la dépendance

Il est nécessaire pour l'enfant que l'enseignant soit disponible, notamment pour répondre à ses besoins affectifs. Foray parle « d'éducation à l'autonomie » (2017, p. 24) : en d'autres termes, la formation d'un être autonome. L'enseignant étant le point d'appui de l'élève vers sa construction autonome, Foray admet que la dépendance n'est pas opposée à l'autonomie. Il appuie cette idée en affirmant que cette dernière ne s'acquière pas seul mais par le biais de relations sociales. De ce fait, il serait nécessaire que l'élève développe progressivement des ressources affectives pour se passer des personnes de son entourage. Il ajoute que, néanmoins, la dépendance pose problème car l'élève tendrait à devenir un simple spectateur face à l'apport de savoir par l'enseignant. Il ne faut donc pas, pour développer l'autonomie de l'enfant, l'enfermer dans un enseignement magistral, à sens unique. En effet, comme le rapporte Rayou (2000, cité par Bélanger & Farmer, 2012, p. 175) : « l'élève mis au centre est un être déjà autonome » : il apparaît donc nécessaire que l'élève s'éloigne progressivement de l'aide de l'enseignant pour progressivement rompre avec la relation de dépendance.

Ici aussi, le bon dosage est indispensable afin que l'élève puisse parvenir à un travail émanant de lui-même tout en contrôlant, jugeant, le besoin d'autrui. C'est un apprentissage qui se veut progressif et qui n'admettra pas le même temps pour tous. Cette distanciation de l'enseignant valorisera donc la recherche et le pouvoir faire seul : l'autonomie cognitive.

2.1.2.5 Le rôle de l'autonomie cognitive

Déterminé comme le second pôle de l'autonomie par Lahire (2001), l'autonomie cognitive se définit comme la capacité de l'élève à résoudre des problèmes, effectuer des tâches, sans se référer à l'enseignant. Aussi, pour ce dernier, de développer sa capacité à ne pas répondre immédiatement aux questions des élèves. L'autonomie cognitive représenterait ainsi le fait de laisser chercher l'élève afin qu'il puisse explorer seul et fabriquer son propre savoir : « qu'ils (les élèves) fassent l'effort de chercher par eux-mêmes les informations nécessaires à la réalisation de l'exercice. » (Lahire, 2001, p. 156). Selon Philippe Meirieu, l'objectif pour l'élève serait sa capacité à réinvestir les connaissances acquises lors de situations différentes. L'autonomie cognitive apparaît donc comme une compétence transversale au sein de l'école : l'élève étant capable de développer une attitude de recherche en toute circonstance.

En définitive, ces trois aspects de l'autonomie demeurent fortement liés. Ils tendent chacun vers une émancipation de la dépendance à l'enseignant et plus largement à l'autre, une capacité à s'auto-réguler et à commencer à chercher par soi-même. Nous pouvons désormais nous interroger sur la place que prend cette autonomie au sein de l'école, de la classe.

2.2 Quelle place pour l'autonomie au sein du système scolaire ?

2.2.1 Dans les programmes

Le terme d'autonomie apparaît à de nombreuses reprises au sein des programmes de l'Education Nationale, du Cycle 1 au Cycle 3. De manière globale, elle représente l'une des finalités de l'Ecole, plus particulièrement dans le fondement d'un esprit critique, permettant de devenir un citoyen éclairé, capable de prendre des décisions en société.

Au Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, qui nous concerne dans cette étude, différents domaines du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture mettent en avant le besoin de la construction de l'autonomie.

Dans le domaine 3, les langues étrangères visent à favoriser, par la communication avec autrui, l'autonomie et la prise de confiance en soi. Nous pouvons lire qu'au CE1 « [Les élèves] se présentent de manière autonome en disant leur nom, prénom, âge et lieu d'habitation. » (MENESR, 2020, p. 26). Aussi, que le domaine 4, par l'évocation de l'Enseignement Moral et Civique, étaye la finalité de l'Ecole en admettant que cette matière « participe pleinement à la construction du futur citoyen dans le cadre de l'école et de la classe. Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective. » (MENESR, 2020, p. 8).

Elle met en exergue le fait que l'élève sera capable de vivre de manière autonome, attitude qui sera développée au sein de situations de la vie scolaire. Cette notion d'autonomie demeure particulièrement présente au sein des apprentissages fondamentaux. En français, dès le CP, la compétence de lecture autonome est énoncée. Nous retrouvons cette même idée en écriture, avec le processus de relecture. Cette compétence s'inscrit dans une compétence plus large à savoir « Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche » (MENESR, 2020, p. 17). En mathématiques, en vue de la compétence « Chercher », l'autonomie apparaît au centre du processus : il s'agit de partir des conceptions des élèves, de leurs connaissances, après un temps de recherche autonome, ce qui leur permet ensuite de résoudre des problèmes. Dans les enseignements artistiques, l'élève développe sa capacité à faire ses propres choix et donc de développer son autonomie en portant un œil critique sur sa production. Pour finir, L'Education Physique et Sportive (EPS) a pour but de former « un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble. » (MENESR, 2020, p. 36).

L'apparition de ce terme à de multiples reprises dans les programmes souligne la volonté de l'école de former des élèves autonomes. Nous pouvons désormais nous tourner vers les répercussions de l'autonomie au sein du fonctionnement de la classe.

2.2.2 Au sein de la gestion de classe

Intéressons-nous aux effets de l'autonomie au sein du processus d'enseignement/apprentissage et notamment à son lien avec la gestion de classe. D'après Nault et Fijalkow (1999), la tendance liée à la gestion de classe a évolué en fonction de changements sociétaux : pédagogiques et socioculturels. D'ailleurs, d'après Doyle (1986, cité par Martineau & Gauthier, 1999) cette dernière fait partie des principales préoccupations de l'enseignant débutant en classe, la seconde étant l'apport de savoir.

Nous pouvons en conclure que les deux objectifs principaux de l'enseignant demeurent de faire acquérir des connaissances, instruire, mais aussi de développer des savoir-faire, savoir-vivre, d'éduquer. Selon l'étude de Martineau et Gauthier (1999), une gestion de classe pertinente reflèterait un bon climat de classe ainsi qu'une amélioration des résultats des élèves. De surcroît, Nault et Fijalkow (1999) reprennent Freinet qui admet que le comportement adéquat d'un enfant dépend des choix de l'enseignant dans la construction de sa séance : organisation spatiale, entrée pédagogique... Il y a donc une pluralité d'habiletés et de stratégies de gestion différentes afin de parvenir à un fonctionnement autonome des élèves.

L'enseignant est donc l'acteur principal de la gestion de la classe : quel peut-être son rôle pour la mise en action de cette autonomie ?

2.2.3 La posture enseignante : une implication relative

Pour l'avènement d'une forme d'autonomie, l'enseignant doit réguler sa présence et ses interventions. En d'autres termes, il est nécessaire qu'il acquière un certain détachement vis-à-vis de son pouvoir. L'autonomie n'est pas accessible par l'élève si l'enseignant donne sans cesse des directives. Dans son article, Jarraud (2008) admet que : « Tour à tour, il stimule, s'effaçant pour provoquer initiative et responsabilité ; il clarifie, encourageant prise de décisions, participation, coopération ; il organise, favorisant la mise en action et les projets ; il reste à l'écoute, visant le développement des potentiels... ». C'est donc l'enseignant qui va organiser les apprentissages de telle sorte à ce que l'élève soit dans de bonnes conditions afin d'apprendre à faire seul. Il est au contraire proscrit que l'autonomie soit attendue de l'élève sans qu'elle ne lui ait été enseignée en amont, bien que certains l'ait déjà développée dans le cadre familial. L'implication de l'enseignant est alors amenée à changer : d'après Bourreau et Sanchez (2007), il n'est plus celui qui va délivrer les connaissances mais un guide pour les élèves dans la construction de leur savoir. Malgré le fait d'avoir renoncé à une partie de son pouvoir, l'enseignant reste l'intervenant majeur dans l'éducation des élèves par son autorité. Ce terme, venant du latin « auctoritas », signifie le fait de faire augmenter, grandir. Il est donc question de donner aux élèves des moyens d'être autonome, d'éduquer à l'autonomie. Cette éducation, selon Foray (2017), met en avant tous les acteurs autour de l'élève qui vont intervenir afin de lui fournir des outils, des procédures et des règles afin qu'il entre en apprentissage.

En effet, l'enseignant possède quelques moyens indispensables pour permettre à l'élève d'entrer en autonomie. Ces derniers sont présentés par Lahire (2001) comme, dans un premier temps, la transparence : passant par un travail d'explicitation de tous les éléments nécessaires à l'élève afin qu'il puisse se mettre au travail (objectifs, critères de réussite...). Dans un second temps, l'objectivation : se référer aux connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche. Pour finir, la publicisation : le fait que l'élève ait, dans son champ de vision, les éléments définissant le cadre de la tâche.

La place de l'enseignant demeure donc importante dans l'accès à l'autonomie par les élèves : s'effacer de manière à laisser de l'espace à chacun afin qu'il puisse exprimer son potentiel tout en construisant un cadre propice aux apprentissages.

2.2.4 Une structuration du cadre

2.2.4.1 La connaissance préalable des élèves : vers un pouvoir de différenciation

Lahire (2001) met en correspondance le cheminement vers l'autonomie avec la « pédagogie différenciée ». En effet, il admet qu'« au moment de concevoir les diverses activités et de former les groupes, les enseignants doivent s'appuyer sur une bonne connaissance préalable des élèves » (p. 152). Il s'agit donc de ne pas donner la même chose à tout le monde, en fonction des capacités des élèves. En effet, la classe ne fonctionne pas toujours à la même vitesse, l'autonomie au sein de cette gestion de classe apparaît comme « une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment » (Lahire, 2001, p. 328).

Les élèves vont donc se pencher vers des tâches différenciées, en fonction de leur niveau d'habileté. L'enseignant devra notamment tenir compte des difficultés de chaque apprenant.

2.2.4.2 Une attention particulière portée aux élèves en difficulté

Notre étude portant sur les élèves en difficultés d'apprentissage, nous allons en définir le profil grâce à l'approche de Potvin et Rousseau (1991). D'après eux, il s'agit d'enfants ne présentant pas « de déficience persistante et significative sur les plans intellectuel, physique ou sensoriel » et qui « éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et préscolaires » (p. 19). Ceux-ci sont plus souvent des garçons qui révèlent des difficultés dans des tâches relevant de la lecture et des mathématiques. Les principaux facteurs cités sont liés à l'affect, à la famille et à l'appartenance socioculturelle.

Le rôle de l'enseignant sera donc de permettre à ces élèves de travailler dans de bonnes conditions afin d'accéder au plus haut de leur potentiel. Il paraît alors impératif que l'enseignant partage avec chaque apprenant ses intentions d'enseignement.

2.2.4.3 Un devoir d'explicitation

L'explicitation est la clef de la mise en place de l'autonomie. Elle permet de réduire les inégalités au sein de l'enseignement et éviter les malentendus scolaires. Le terme d'explicitation est particulièrement mis à l'honneur dans la construction de l'autonomie au sein des programmes de l'Education Nationale : l'apprentissage est guidé par le professeur, dans une démarche bienveillante (MENESR, 2020). Dès l'instant où les enfants travaillent en autonomie, il est nécessaire d'expliciter le cadre de la tâche, le but étant d'anticiper les potentielles incompréhensions des élèves (Rayou, 2018).

En prenant appui sur le modèle américain, selon Rosenshine (2012), plusieurs étapes sont à respecter par l'enseignant afin de permettre une explicitation pertinente au sein d'une activité. Le premier geste consiste à rappeler les prérequis de la tâche et d'introduire l'objectif en donnant du sens. Le second est le modelage : c'est l'enseignant qui fait l'activité devant les élèves afin qu'ils sachent pertinemment ce qui leur ait demandé de faire : pour donner un modèle. Le troisième geste représente la pratique guidée : faire pratiquer les élèves devant l'enseignant (guider le travail). L'étape suivante concerne la pratique autonome : c'est l'élève qui réinvestit seul. Il est donc question d'autonomie comme un but à atteindre après explicitation de l'enseignant. S'en suit une phase d'entraînements afin que l'élève puisse asseoir ses connaissances. Pour finir, la métacognition est extrêmement importante : il s'agit de la dernière étape. Il demeure indispensable de faire expliciter aux élèves leur démarche intellectuelle ainsi que les procédures qui leur ont permis d'effectuer la tâche. En effet, pour appuyer ce propos, nous pouvons lire dans les programmes du cycle 2 que « Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent la réaliser mais aussi expliquer pourquoi et comment ils l'ont réalisée. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches. Ceci permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait » (MENESR, 2020, p. 4).

Le rôle de l'enseignant est alors notable pour que l'apprentissage fasse sens pour l'élève. Or, un enseignant ne saurait obliger un élève à se mettre au travail.

2.3 La conduite de l'élève : entre autonomie, motivation et estime de soi

2.3.1 La motivation : le moteur des apprentissages

Afin que l'élève s'engage dans la tâche d'apprentissage, il est nécessaire qu'il soit motivé. En effet, cette motivation va permettre l'accès et la persévérance dans l'activité proposée. Lahire appuie cette capacité de motivation de l'élève en admettant qu'il est « pensé comme [...] capable d'auto-détermination [...] porteur de motivation (appétences) pour les activités scolaires » (2001, p. 158). Comme nous pouvons le voir sur le schéma ci-dessous, emprunté à Rolland Viau (1994), le contexte va agir directement sur la « dynamique motivationnelle » de l'élève (tâche proposée, actions de l'enseignant, vie familiale, etc.). Celui-ci va jouer sur les perceptions de l'individu : la perception de soi (ses compétences), la perception de la contrôlabilité de la tâche (capacité à contrôler les différentes caractéristiques de la tâche) ainsi que la valeur accordée à l'activité (importante ou non pour l'élève). Ces perceptions vont déterminer les choix que va faire l'élève dans l'activité mais aussi influencer son engagement et sa persévérance dans la tâche. En cas de réussite, les perceptions propres à l'individu seront valorisées et la motivation deviendra d'autant plus importante.

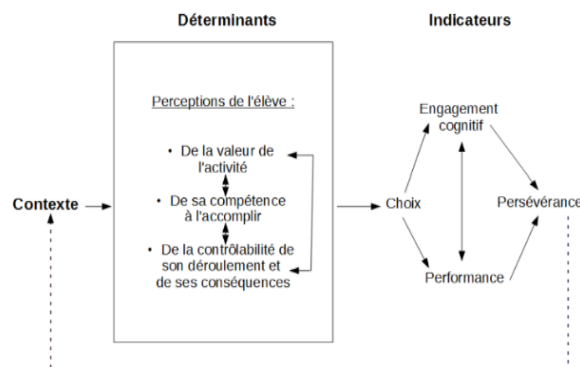


Fig. 3: Les composantes motivationnelles en contexte scolaire de Rolland Viau (1994)

Afin de réguler cette motivation et de la maintenir, les feedbacks de l'enseignant demeurent très importants. D'après Rodet : « la rétroaction a pour but de nourrir en retour » (2000, p. 48). Il nous informe que c'est une réponse, une correction critique de ce qu'a produit l'élève. Elle se veut argumentée et riche en informations afin que l'élève puisse réussir la prochaine fois. Ces feedbacks permettront de maintenir l'engagement ainsi que l'effort alloué à la tâche, et donc, à fortiori, augmenteront la motivation et l'estime de soi de l'élève. De nouveau, Rodet (2000) met en avant quelques points saillants du passage d'un feedback en insistant sur le fait que « L'évaluateur doit attacher une importance particulière aux termes et au ton de sa rétroaction dans laquelle l'apprenant trouve outre les appréciations révélatrices de la perception de sa compétence, des éléments de motivation et d'encouragement » (p. 51).

La motivation demeure donc la clé afin d'entrer en apprentissage et de maintenir son effort. Elle permettra à l'élève de donner du sens aux activités et l'amènera à se surpasser. De surcroît, les feedbacks participeront à la construction d'une estime de l'élève positive.

2.3.2 La réciprocité entre autonomie et estime de soi

L'autonomie, la motivation, la réussite de la tâche et l'estime de soi représentent une boucle sans interruption. En effet, plus l'élève va être autonome, plus, lorsqu'il réussira la tâche seul, il se rendra compte de ses capacités et il en résultera une augmentation de l'estime de soi et de la motivation. Ceci le poussera à s'engager de nouveau dans la tâche et être acteur de ses apprentissages et réussites. D'après Marsollier (2018), l'estime de soi est en lien étroit avec l'engagement et la motivation à apprendre. Ce sentiment est lié directement aux représentations de l'enfant, de ce qu'il pense de lui-même et dépend de son vécu personnel. Il peut avoir une incidence sur les perceptions que l'enfant a de lui-même si ses « besoins fondamentaux » ne sont pas satisfaits (sécurité, appartenance...) et donc des répercussions en situation scolaire. On peut parler de baisse de la persévérance, de la résilience dans la tâche, de la « capacité à rebondir, faire face, dépasser les difficultés de tous ordres » (Boniwell, 2012 cité par Marsollier, 2018). En somme, plus l'estime de soi sera élevée, plus forte sera sa mobilisation pour l'apprentissage, plus l'élève se sentira capable de réaliser un travail seul.

L'implication de l'enseignant demeure importante mais la participation de l'élève est indispensable afin que le travail puisse démarrer et se maintenir dans le temps. Pour autant, bien que des moyens sûrs existent afin de mettre en place cette autonomie, il existe un grand nombre de difficultés à dépasser : aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

2.4 Les difficultés à surmonter afin de rendre possible cette autonomie

Afin de pouvoir enseigner l'autonomie et que l'élève en tire profit, il faut prendre en compte certaines représentations de celui-ci qui pourraient susciter un grand nombre d'obstacles.

En effet, Bélanger et Farmer (2012) reprennent l'idée de Perrenoud (1994) et Geay (2009) qui précisent que l'autonomie serait davantage en accord avec le modèle des familles favorisées. Il apparaît donc que l'apprentissage de l'autonomie est en lien avec les catégories socio-professionnelles. Ceci tendrait à aggraver la sélection sociale à l'école, augmenter les écarts entre les élèves et n'en ferait progresser que certains.

De surcroît, afin d'effectuer un travail en autonomie, il est nécessaire que l'enfant se débrouille seul. Pour se faire, Lahire (2001) met en avant la condition suivante : « une telle pédagogie suppose de bonnes compétences lectorales » (p. 154). Effectivement, la compétence de déchiffrage posera davantage de problèmes en Cycle 1 et Cycle 2. Aussi, l'élève très en difficulté qui ne saurait pas utiliser à bon escient les voix directe et indirecte ne pourrait pas accéder à l'autonomie lorsqu'il est en présence de consignes écrites ou d'un exercice de lecture. La mise en place de l'autonomie est alors, pour Lahire, « dépendante des propriétés dispositionnelles des élèves » (2007, p. 345). Il est nécessaire, pour l'enseignant, de diagnostiquer en amont les capacités de l'élève, sa motivation, ses dispositions émotionnelles afin d'être sûr qu'il soit apte à réaliser la tâche dans des conditions autonomes.

La dure tâche de l'autonomie n'est pas seulement allouée aux élèves, l'enseignant rencontre lui aussi de nombreux obstacles. Lahire (2007) nous livre une réflexion sur le poids de l'autonomie, notamment concernant sa préparation, effectuée en amont du temps de classe par l'enseignant mais aussi vis-à-vis du coût des outils mis à disposition. L'autonomie demande une préparation matérielle qui se veut réfléchie afin d'être adaptée aux capacités des élèves. Elle est très souvent prolifique : cartes, mémos, fiches méthode, ateliers... Aussi, selon Bourreau et Sanchez (2007), mettre un enfant sur le chemin de l'autonomie par obligation reviendrait à limiter ses apprentissages et les revoir à la baisse.

Il semble donc nécessaire d'attendre le moment opportun pour placer l'élève en situation d'autonomie, en fonction notamment de sa maturité et ses capacités d'apprentissage. Le choix des outils utilisés semble donc primordial. Parmi un large panel de moyens favorisant l'autonomie, nous ferons le choix ici de découvrir et d'utiliser la fiche méthode.

2.5 La fiche méthode pour développer son autonomie

Dans cette partie, nous allons mettre en parallèle les fiches de libre usage et celles dépendantes de manuels scolaires afin d'identifier leurs caractéristiques et contours, d'après Laborde-Milaa (2007). En effet, nous avons choisi de retenir une expérimentation autour de la fiche méthode car elle semble répondre au soutien à l'autonomie (Ravez 2020), plus particulièrement aux soutiens organisationnel, procédural et cognitif, donnés par l'enseignant afin de permettre à l'élève d'élever son niveau de motivation face à la tâche.

La fiche, en accord avec Adam (2001), est présentée comme une « incitation à l'action ». En effet, elle est souvent caractérisée comme une série d'actions à réaliser, des conseils à mettre en œuvre, avec des verbes à l'impératif, rangés dans un ordre précis : hiérarchisés en fonction de leur importance. Il est donc question d'un glissement de l'autorité de l'enseignant, comme le souligne Vigner (1997, cité par Laborde-Milaa, 2007). Effectivement, il s'agit bien de la voix de l'enseignant déployée sur le papier, qui oriente l'élève dans ses actes et choix.

Nous nous intéressons aujourd'hui à la fiche car elle est en lien direct avec l'auto-évaluation et donc à la capacité à agir seul, sans l'aide d'autrui. Nous retrouvons par ailleurs une continuité sur notre réflexion liée à l'enseignement explicite. Effectivement, la fiche méthode peut être un moyen pour l'élève d'élever son niveau d'autonomie, Laborde-Milaa la présente comme un outil didactique qui se veut d'être construit d'un commun accord avec l'élève. Aussi, qui soit porteur de sens, à la fois au regard des situations de classe mais aussi pour l'élève. Dans cette fiche méthode, nous faisons appel à l'auto-évaluation qui permet à ce dernier de prendre en main ses apprentissages en portant une réflexion interne sur soi, sur ses capacités ; ce qu'il a produit et ce qu'il sera capable de produire ensuite. Par ailleurs, Pillonel et Rouiller (2001) nous mettent en garde car la différence entre la réalité à laquelle l'élève est confrontée en s'auto-évaluant et son estime de soi peut considérablement fragiliser cette dernière. C'est une attitude qui s'apprend, qui nécessite une introspection fine et une remise en question de soi. De surcroît, d'après Laborde-Milaa (2007), il est nécessaire de faire attention car cet outil doit être au préalable accepté par l'élève, il doit savoir ce que va lui apporter la fiche méthode, être conscient des bénéfices de son utilisation. Cette dernière précise qu'il est indispensable de pouvoir renvoyer l'élève vers d'autres outils utiles au fonctionnement autonome de la fiche.

2.6 Synthèse de l'état de l'art

L'idée d'autonomie a été façonnée avec le temps pour être définitivement ancrée dans le contexte scolaire comme dans la société. Elle apparaît telle une facette indispensable afin d'évoluer. Indéniablement, cette autonomie n'est pas innée, il est nécessaire de la construire selon ses caractéristiques, politique, cognitive et relationnelle/affective : à l'école, le rôle de l'enseignant est primordial. Celui-ci dispose de multiples possibilités afin d'inculquer l'autonomie, d'aider l'élève à aller de l'avant, seul. Il doit d'abord le connaître de manière exacte, son profil, ses forces et faiblesses, afin de s'orienter vers une pédagogie différenciée, mettre en avant un enseignement se voulant explicite et des outils qui font sens.

Parallèlement, l'enfant entre dans son rôle d'élève et pioche dans sa motivation afin de répondre aux tâches proposées. La fiche méthode apparaît comme une démarche préliminaire intéressante pour aider les élèves, même les plus faibles, à acquérir des processus à la fois politiques, cognitifs et relationnels qui pourront être réinvestis en aval.

Nous pouvons ajouter, d'après les propos de Bernard Lahire (2001, pp.159) que « C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériau pédagogique important [...] que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longuement auprès des élèves les plus « faibles », sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique. ». L'autonomie permet donc à l'élève de devenir acteur de ses apprentissages et est aussi une aide à la gestion de classe pour l'enseignant.

2.7 Problématique

Nous proposons la problématique suivante : **En quoi l'enseignement explicite, par la pratique guidée de l'enseignant autour d'une fiche méthode, permet-il le développement d'une autonomie politique, cognitive et affective/relationnelle dans le but de favoriser les apprentissages pour les élèves en difficulté ?**

A partir de ce questionnement, plusieurs hypothèses peuvent être émises :

- Dans un premier temps, la fiche méthode, avec son cadrage précis rappelant le règlement de la classe, permettrait à l'élève de s'engager dans une attitude propice au milieu scolaire et aux apprentissages.
- Dans un second temps, elle pourrait aiguiller l'élève vers une démarche de recherche personnelle dans son travail, en présentant le recours à l'enseignant comme un besoin identifié.
- Pour terminer, elle serait en mesure d'aider l'élève à s'émanciper de la dépendance affective liée au professeur, elle inviterait l'élève à se rendre compte qu'il est capable de réussir seul dans ses apprentissages et augmenterait, dès lors, sa confiance en lui.

3 Méthode

3.1 Participants

L'étude présentée ci-dessous est une étude de cas portant sur trois élèves en difficultés en classe de CE1, au sein d'une classe de 24 élèves à double niveau CE1-CE2. Celle-ci s'inscrit dans un établissement de neuf classes comportant trois classes de maternelle et six classes d'élémentaire. Le milieu socio-culturel est favorisé. Il y a huit CE1 et seize CE2. Les trois élèves nous intéressant sont nés en 2013, ils ont huit ans. L'un d'entre eux est de toute fin d'année, il a donc presque un an de différence avec le plus grand CE1.

Profil de T : T est un enfant plein de volonté et spontané. Il a de très bonnes compétences à l'oral mais dispose de grandes difficultés notamment en écriture (ne parvient pas à écrire lisiblement). Il en est de même en lecture bien que ses capacités soient nettement au-dessus de ce qu'il pense. Pour ces deux difficultés, il est suivi par un orthophoniste. Il a encore besoin de la proximité de l'enseignant afin de se mettre au travail et prendre confiance en ce qu'il est capable de faire. Il parvient mal à canaliser son énergie et bouge beaucoup, se lève en classe. Il a sans cesse énormément de matériel sur sa table. C'est un enfant dynamique qui ne lève pas toujours le doigt, ne sachant attendre son tour de parole.

Profil de E : E est le plus jeune de la classe. Il a été bilanté durant son année de CP par un psychomotricien. Il possède de grandes difficultés à maintenir son attention. En continuité des préconisations du psychomotricien, il est nécessaire qu'il n'ait que le strict nécessaire en termes de matériel sur la table, un exercice à la fois et un accompagnement de la part de l'enseignant afin de progresser. Ce bilan fût mené car E n'était pas attentif, jouait en classe et ne travaillait pas seul. De plus, il écrit en ne segmentant pas correctement les mots ce qui ne lui permet pas de se relire. En revanche, il est capable de très bonnes choses à l'oral. Au niveau du comportement, cet enfant est assez dissipé, il joue avec son matériel, prend la parole sans en demander l'autorisation, bavarde, se lève.

Profil de J : J est un élève aux résultats et attitudes inconstants : il demeure très bon en mathématiques et possède un niveau correct en français mais ses productions n'en sont pas toujours le reflet. Il ne montre pas de particulière motivation face aux apprentissages et ne travaille que lorsque l'enseignante est proche. Il ne respecte pas toujours les règles de la classe : parle fort pour se faire remarquer et discute avec son entourage.

Ces trois garçons ont un grand besoin de la présence de l'enseignant auprès d'eux, sinon rien n'est fait. Ils demandent donc énormément de temps et d'accompagnement dans les pratiques de classe. Très souvent, je peux entendre : « Maîtresse, qu'est-ce qu'il faut faire ? » ou encore « Maîtresse, je n'ai rien compris » un instant après avoir distribué les exercices, donné les consignes.

Ils ne sont pas encore parvenus à développer les procédures afin de se mettre au travail. C'est pourquoi j'ai eu l'idée de la fiche méthode : afin de leur donner un plan d'action qu'ils mettraient en place pour aiguiller leur pensée. Pour autant, je trouve nécessaire et intéressant de donner l'accès à cette fiche méthode aux autres élèves de la classe, car, notamment après le CP, pour les CE1, et aux vues des conditions sanitaires et des confinements, il apparaît plutôt difficile pour les élèves de mettre de côté l'enseignant.

Caractéristiques de l'établissement	Etablissement public – Milieu socio-culturel favorisé 9 classes : petite section de maternelle au CM2	
Caractéristiques de la classe	CE1 – CE2 : 24 élèves	
Effectif	8 CE1	16 CE2
Population étudiée	3 CE1	
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> - Inattention / écoute moindre - Mauvaise compréhension des consignes - Bavardages - Difficultés scolaires (lecture/écriture) - Peu de confiance en eux 	

3.2 Mise en œuvre matérielle

3.2.1 Organisation du dispositif

Cette fiche méthode m'est apparue pertinente pour deux raisons : d'abord car ces trois CE1 me prennent beaucoup de temps, ce qui ne me permet pas de répondre convenablement aux besoins de tous, de gérer le double niveau et la grande hétérogénéité de ma classe. Aussi, car je les ai jugés capables, à ce moment de l'année, de commencer à se débrouiller seuls. J'ai pensé leur enseigner l'autonomie afin qu'ils puissent réussir sans moi ensuite, transversalement, dans toutes les matières. Il s'agit donc d'un document support (Annexe 1) sur lequel les élèves vont s'appuyer afin de développer leur autonomie au sein des activités pour lesquelles il est nécessaire de travailler de manière individuelle.

Afin de présenter ce nouveau matériel de travail, il est nécessaire d'en donner l'objectif, qui demeure clair afin de faire sens pour l'élève : c'est un outil permettant peu à peu de pouvoir travailler seul sans que l'enseignant ne soit constamment présent ; devenir grand, réguler son besoin des autres.

Il apparaît ensuite nécessaire de passer par une phase de modelage : où l'enseignant montre, oralise ce qu'il est en train de faire. Il s'agit donc de rendre explicite pour tous, la compréhension de l'outil. Il est construit en trois catégories :

- La première représente les règles de la classe qu'il sera nécessaire de respecter lorsque les élèves travaillent seuls (rester silencieux et se concentrer, prendre le bon instrument pour réaliser l'exercice, lever la main pour poser une question) ;
- La deuxième est une aide pour réaliser l'exercice, je donne des conseils afin que les élèves puissent chercher seuls la réponse à la consigne qui est donnée. Il y a différentes étapes : lire la consigne, surligner le/les mot(s) d'action, prendre le bon outil qui pourrait aider et oser répondre à l'exercice. Une fois les étapes franchies, elles sont annotées d'une croix (pour valider la réalisation) ;
- La troisième est une auto-évaluation de l'élève : c'est elle qui rend compte, à la fin du travail de l'élève, s'il a en effet réussi à travailler seul, sans l'aide de l'enseignant.

Si l'élève ne parvient pas à réaliser l'une des étapes, il peut appeler l'enseignant. Dans ce cas, la question qu'il pose devra être précise et liée à l'étape qu'il ne parvient pas à réussir. Il pourra annoter d'une croix les cases prévues à cet effet en fonction du nombre de questions posées.

Cette fiche est constituée de manière à ce qu'elle puisse être utilisable par tous : peu de phrases, prédominance des pictogrammes afin que les élèves les plus en difficulté au niveau de la lecture puissent s'en servir. Aussi, le fait de demander de surligner les mots d'action dans un tout premier temps permet immédiatement de les aiguiller dans la bonne direction (au niveau de la consigne).

Aux vues des difficultés présentées par mes élèves, la seule présentation de la fiche n'est pas envisageable dans un premier temps. Je vais utiliser la pratique guidée afin de leur apprendre à devenir autonomes et développer des procédures en ce sens.

Pour ce faire, je propose un temps d'apprentissage de 30 minutes par jour.

Durant les 15 premières minutes, il est question de :

- Rappeler l'objectif de la fiche ;
- Observer les règles à respecter, les faire verbaliser ;
- Faire lire la consigne à chaque enfant, d'abord à voix haute puis silencieusement : ici, T lira en dernier, ayant des difficultés de lecture, il pourra s'imprégner de la consigne donnée à l'oral par ses camarades ;
- Observer le bon surlignage du ou des mots d'action par les élèves ;
- Vérifier qu'ils choisissent le bon outil dans la classe pour répondre à l'exercice ;
- Constater la présence ou non de la réponse : un seul exercice sera donné à ces trois élèves afin qu'ils puissent focaliser leur attention.

Les autres élèves de la classe fonctionneront sur une série plus dense.

Durant les 15 minutes qui suivent, le projet est le suivant : discuter durant 5 minutes avec chacun des enfants afin de les faire verbaliser et entrer dans la métacognition : « Que devais-tu faire ? As-tu réussi à le faire seul ? Qu'est-ce que tu as appris ? Que dois-tu encore améliorer la prochaine fois ? ». En parallèle, regarder l'auto-évaluation et comparer avec mon évaluation propre. Ici, les feedbacks (positifs et précis) demeurent très importants : c'est l'enseignant qui donne son avis, après avoir entendu celui de l'élève, qui confirme ou infirme sa vision et lui permet de devenir de plus en plus lucide sur ce qu'il est capable de produire, lui donner confiance en lui. Nous revenons sur ce qu'il a réussi, ce qui est encore à travailler pour la prochaine fois. J'encourage les progrès à chaque fois.

3.2.2 Organisation du recueil de données

Le recueil de données prend place lors d'exercices individuels de réinvestissement en mathématiques et français : en lecture/compréhension, vocabulaire, grandeurs et mesures ainsi qu'en géométrie. Pour autant, les moments où les élèves doivent travailler seuls ne représentent pas l'ensemble du temps d'enseignement. Cette fiche est donc utilisée de manière ponctuelle, sur la durée : une fois par jour pendant six semaines. 15 minutes d'observation et 5 minutes de discussion avec chacun des trois élèves.

Des enregistrements audios seront effectués lorsque l'environnement y sera propice. Les huit CE1 étant regroupés devant le tableau, mes trois élèves sont donc relativement proches. J'ai choisi ne pas les isoler dans un coin de la classe ou de les regrouper car c'est d'après moi en contexte qu'ils seront à même d'apprendre à s'auto-gérer et devenir autonomes.

Je dispose d'un tableau afin de récapituler, pour chaque élève, le développement de chacune des autonomies (Annexe 2). Grâce à celui-ci, un graphique sera proposé, pour chaque individu, afin de voir la progression dans le temps de sa capacité à travailler seul en fonction de chaque autonomie. Ces propositions sont données en fonction de mes différentes hypothèses de départ :

Dimensions : les intentions de l'enseignant pour les apprenants	Critères : catégories précisant les effets attendus par l'enseignant	Indicateurs : effets observables, mesurables, chez les apprenants
Autonomie politique : entretenir un rapport à la règle, s'auto-réguler dans un comportement correct, propice aux apprentissages	Maintenir un comportement adéquat en situation de travail en respectant le règlement de la séance	Le nombre de rappel à la règle
Autonomie cognitive : conduire une réflexion, une démarche de recherche dans son travail de manière personnelle	Que les demandes des élèves apparaissent comme un besoin identifié	Réussit à avoir des stratégies pertinentes : suivre le processus pour réaliser la tâche
Autonomie affective/relationnelle : émancipation de la dépendance affective au regard de l'enseignant	Que l'élève se rende compte de sa progression, prenne confiance en ce qu'il est capable de réaliser seul	Se situe sur l'escalier de la réussite de manière conforme à l'évaluation de l'enseignant

Les trois élèves sont évalués selon 3 niveaux d'acquisition de l'autonomie : non-acquis (niveau 1), partiellement acquis (niveau 2), acquis (niveau 3), au sein des autonomies politique, cognitive et relationnelle/affective :

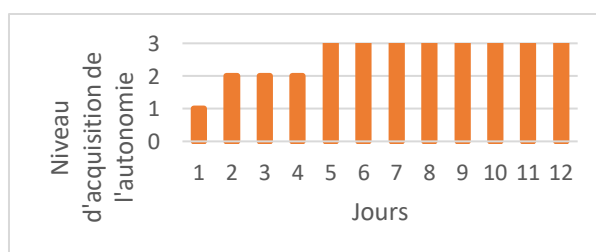
- L'élève est autonome politiquement lorsqu'il n'y a pas de manquement à la règle. Est encore en apprentissage avec au maximum deux avertissements. N'est pas encore autonome au-delà de deux avertissements.
- Il est cognitivement autonome quand il est capable de suivre le processus indiqué sans me demander mon aide ou avec une question précise. Il demeure en apprentissage s'il ne réussit pas une étape du processus et/ou me pose une question qui n'est pas précise. N'est pas encore autonome s'il manque au moins deux étapes du processus.
- Il devient relationnellement autonome à partir du moment où l'avis porté sur son travail est semblable à mes rétroactions. Est encore en phase d'apprentissage si son avis est convergent mais qu'il n'arrive pas à savoir pourquoi. Ne sait pas encore faire lorsque l'avis est divergent.

4 Résultats

4.1 Hypothèse 1 : Evolution de l'autonomie politique

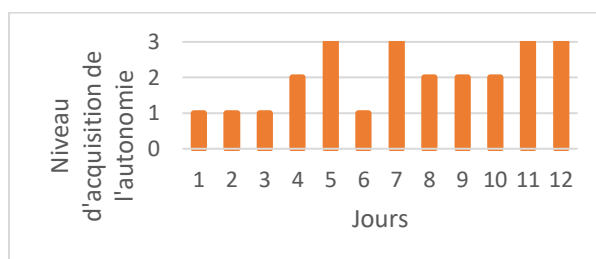
La première hypothèse s'appuie sur le fait que l'élève, grâce à la fiche méthode, est capable d'avoir un comportement correct en classe, conformément au règlement.

Graphique n°1 : Evolution de l'autonomie politique de l'élève T dans le temps



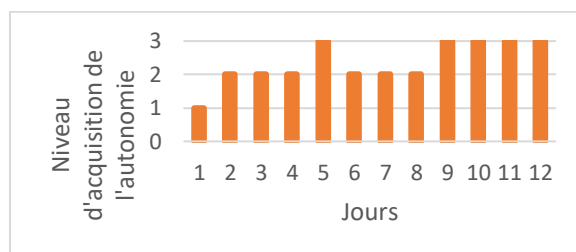
Nous pouvons voir sur le graphique n°1 ci-dessus que le comportement en classe ne fait que s'améliorer avec de moins en moins de rappels à la règle. L'élève passe du niveau 1 au niveau 2 durant les quatre premiers jours puis acquiert une autonomie politique sans rappel à la règle qui semble se stabiliser dans le temps.

Graphique n°2 : Evolution de l'autonomie politique de l'élève E dans le temps



Sur le graphique n°2, nous observons que les rappels à la règle sont fréquents et que le comportement fluctue beaucoup et est irrégulier. Il tend vers un début d'acquisition de l'autonomie politique au bout du 7^{ème} jour avec trois jours passés sans rappel à la règle et trois autres avec moins de deux rappels.

Graphique n°3 : Evolution de l'autonomie politique de l'élève J dans le temps



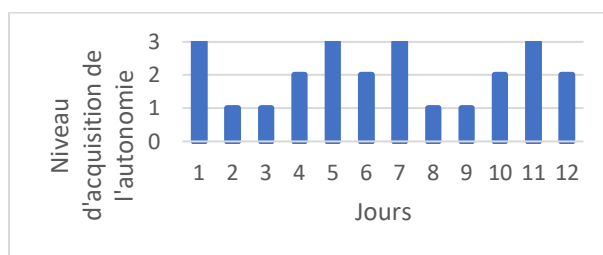
Sur le graphique n°3, nous pouvons entrevoir une autonomie politique évoluant plutôt régulièrement autour du 2^{ème} niveau d'acquisition jusqu'au 8^{ème} jour. Ensuite, il n'y a eu aucun rappel à la règle, l'élève tend donc à acquérir une autonomie politique durant les quatre derniers jours du recueil de données.

4.2 Hypothèse 2 : Evolution de l'autonomie cognitive

La seconde hypothèse envisageait que l'élève puisse suivre le cours d'un processus de travail et identifier le réel besoin de l'enseignant.

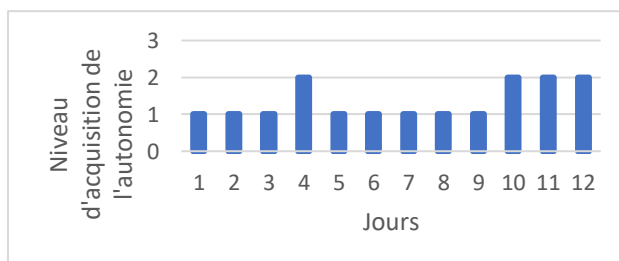
Nous retrouvons la liste des questions posées respectivement par chacun des enfants en fonction des consignes (Annexe 3 et 4) dont nous nous servons afin d'étayer les résultats apportés dans les graphiques ci-dessous.

Graphique n°4 : Evolution de l'autonomie cognitive de l'élève T dans le temps



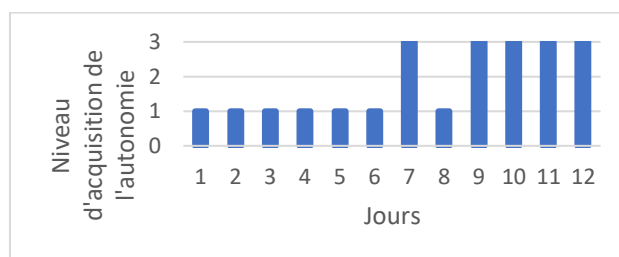
Sur le graphique n°4, nous pouvons observer que l'élève est globalement encore en apprentissage de son autonomie cognitive. En effet, malgré quelques pics au 1^{er}, 5^{ème}, 7^{ème} et 11^{ème} jour, il y a une fluctuation entre les niveaux 1 et 2. Cet élève a posé 5 lots de questions en 12 jours, principalement dans la première semaine de recueil de données. Ces questions expliquent en grande partie les nombreux retours au niveau deux car elles sont souvent peu précises, non liées à une étape du processus.

Graphique n°5 : Evolution de l'autonomie cognitive de l'élève E dans le temps



Ici, l'élève fluctue entre le 1^{er} et le 2^{ème} niveau d'autonomie. En revanche, le second est légèrement plus présent sur la deuxième semaine avec une potentielle stabilisation à partir du 10^{ème} jour. L'élève n'a tout de même pas acquis une autonomie cognitive à la fin des deux semaines, avec une prédominance du niveau 1 qui exprime un non-suivi du protocole proposé par l'outil. Il y a eu de nombreuses questions, 8 lots en 12 jours, c'est-à-dire, en moyenne, presque une question par jour. De plus, nous pouvons observer que les questions posées portent généralement sur l'affect ou une aide à la production encore souvent du type « je ne comprends pas ce qu'il faut faire », sans attente précise de l'enseignant : le besoin n'est donc pas identifié.

Graphique n°6 : Evolution de l'autonomie cognitive de l'élève J dans le temps



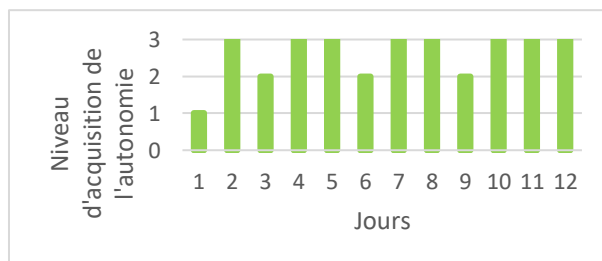
Ici, l'acquisition de l'autonomie a été progressive. Nous pouvons observer que durant les six premiers jours, l'élève n'est pas parvenu à suivre le processus de réflexion. Ensuite, l'élève a atteint le 3^{ème} niveau d'autonomie, malgré un retour au premier niveau au 8^{ème} jour. Nous pouvons remarquer que durant cinq jours, il est capable de réaliser l'exercice de manière autonome en suivant le protocole. Nous notons très peu de questions, 4 lots sur 12 jours, ce qui équivaut au premier tiers de la prise de données, principalement des interrogations portant sur de la réassurance affective : « est-ce que c'est bien ça qu'il faut faire ? ». En adéquation avec le graphique ci-dessus, l'élève est globalement parvenu à effectuer son travail sans réclamer l'enseignant ou pour un besoin identifié, durant la fin de la dernière semaine.

4.3 Hypothèse 3 : Evolution de l'autonomie relationnelle et affective

La dernière hypothèse reposait sur le fait que les élèves soient capables de conscientiser seuls leurs capacités, en s'auto-évaluant.

Pour chaque élève, les verbatims du premier et dernier jour sont présents (Annexe 5), avec la production associée (Annexe 6) lors de l'ultime utilisation de la fiche méthode.

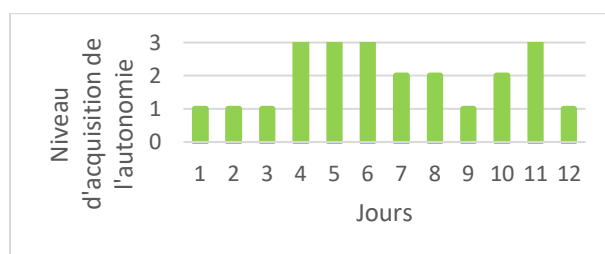
Graphique n°7 : Evolution de l'autonomie relationnelle de l'élève T dans le temps



Le graphique ci-dessus nous indique que l'élève est parvenu à de nombreuses reprises à s'auto-évaluer en accord avec les feedbacks de l'enseignant. En effet, nous relevons 8 jours d'auto-évaluation correcte parmi les 12 malgré un retour au niveau 2 lors du 3^{ème}, 6^{ème} et 9^{ème} jour.

Le premier verbatim (Annexe 5) montre que l'élève n'arrivait pas encore à prendre en compte ses agissements au regard des différents pôles de l'autonomie. Par ailleurs, le bon outil était choisi et les perspectives d'amélioration connues. En comparaison, le second verbatim met en avant la capacité à se fixer des règles et à les respecter, à suivre un processus de réflexion et à s'accorder au feedback de l'enseignant. Par ailleurs, il existe une difficulté au niveau de l'utilisation de l'outil qui n'est pas reconnu en amont. Pourtant, sa production peut amener à faire réfléchir (Annexe 6). Le mot d'action n'est finalement pas si bien compris que cela et une liberté est prise pour relater au lieu d'entourer. Pour autant, le sens global est perçu.

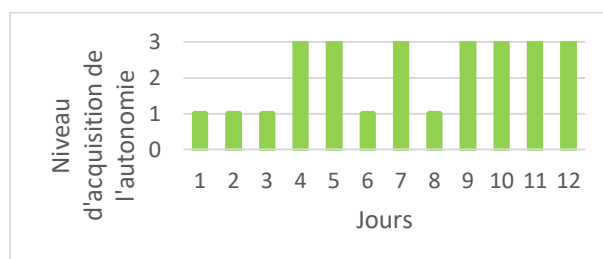
Graphique n°8 : Evolution de l'autonomie relationnelle de l'élève E dans le temps



Ici, l'autonomie relationnelle de l'élève est passée du premier au dernier stade durant les six premiers jours. Par la suite, l'autonomie fluctue de nouveau entre partiellement acquise et acquise. Nous pouvons compter cinq jours où l'élève réussit à s'auto-évaluer correctement et trois jours d'auto-évaluation partielle. Malgré un retour au niveau 1 au 9^{ème} jour, il paraît être en bonne voie de construction de son autonomie relationnelle.

Le premier verbatim (Annexe 5) met en exergue la moindre mise en relation entre les actions effectuées et la fiche méthode. Par ailleurs, l'élève affirme avoir réussi alors même que nous mettons en avant les difficultés perçues. Les améliorations possibles suite à l'entretien ne sont pas oralisées par l'élève. En revanche, le second verbatim affirme le respect des règles de la classe, de l'utilisation de la fiche méthode à bon escient, mais met un petit bémol au niveau de l'utilisation de l'outil, tout comme l'élève T. La métacognition est intéressante car elle appuie le fait que l'élève ne sait pas où il va et que la fiche méthode n'a pas fonctionné pour lui ici d'un point de vue cognitif et relationnel. Mais, dans la production (Annexe 6), le mot d'action est surligné, l'exercice est réalisé d'une bonne manière.

Graphique n°9 : Evolution de l'autonomie relationnelle de l'élève J dans le temps



Ici, l'acquisition de l'autonomie passe d'un extrême à l'autre. Nous pouvons compter cinq jours où l'élève n'a pas su s'auto-évaluer en accord avec mes feedbacks et sept jours où son auto-évaluation était correcte. A partir du 4^{ème} jour, malgré deux retours au niveau 1, l'élève semble commencer à acquérir une autonomie relationnelle.

Le premier verbatim (Annexe 5) nous montre que l'élève a eu du mal à percevoir l'outil qui pouvait l'aider, aussi, il affirme savoir faire alors même que nous venons de décliner quelques points à améliorer. Or, le point de vigilance pour la prochaine fois est correctement pris en compte. Le second verbatim confirme la réussite aux trois pôles de l'autonomie. De plus, nous observons que l'enfant a développé une méthode de travail et sait où il en est dans ses apprentissages. Le fait est que sa production (Annexe 6) confirme ses dires avec une parfaite réalisation de l'exercice.

5 Discussion

5.1 Recontextualisation

L'étude présentée proposait de s'intéresser à l'effet de l'enseignement des autonomies politique, cognitive et relationnelle/affective au regard de l'apprentissage des élèves en difficulté, par le biais de la pratique guidée. Pour ce faire, une fiche méthode, utilisée une fois par jour en activité individuelle a été mise en place en classe, durant six semaines, reprenant ces trois pôles de l'autonomie. Le premier renvoyait à l'autonomie politique : nous imaginions que la fiche méthode permettrait à l'élève d'auto-réguler son comportement en lien avec le règlement de la classe. Pour le second, l'autonomie cognitive, il apparaissait qu'elle invitait l'élève à structurer ses procédures de résolution d'un exercice tout en maîtrisant le besoin de l'enseignant. Enfin, du point de vue de l'autonomie relationnelle/affective, la fiche méthode soutiendrait le fait que les élèves puissent, grâce à leur auto-évaluation, prendre confiance en leurs capacités.

5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Concernant l'hypothèse 1, nous nous attendions à observer une concordance du comportement des enfants en classe avec le règlement. T a considérablement amélioré son comportement au fil du temps, jusqu'à maintenir une autonomie politique optimale durant la dernière semaine de prise de données. Nous avons aussi pu constater une grande amélioration chez l'élève E, malgré un comportement très dissipé en temps normal. Malgré tout, l'autonomie politique n'est pas encore tout à fait acquise, il faut quelquefois le reprendre. C'est un résultat adéquat par rapport à ce que l'on pouvait attendre de lui compte tenu de ses difficultés en amont (difficultés d'attention). Pour finir, l'acquisition de cette autonomie a été en s'améliorant dans le cas de l'élève J. En effet, l'élève a pris ses responsabilités et a réussi à rester concentré.

L'hypothèse 1 est validée : une auto-régulation par rapport aux « règles du jeu » fixées dans la classe s'est établi pour les trois élèves (Lahire, 2001). Le fait d'être face à un contrat passé avec l'enseignant a considérablement responsabilisé les élèves, ce qui a permis une meilleure concentration et un plus grand sérieux dans les tâches effectuées, l'élève se sentait concerné, maître de ses actions et de leurs conséquences (Williams, 1994, cité par Prairat, 2012). En revanche, l'assiduité au règlement s'est vue considérablement détériorer l'après-midi. L'attention était moindre et le travail fourni de faible qualité. Il aurait été judicieux de prendre en compte les pics d'attention des élèves afin de délivrer la fiche méthode à des moments plus opportuns, dans le but d'éviter la fatigabilité ainsi que l'excitabilité face à la tâche.

L'hypothèse 2 suggérait que les élèves puissent acquérir une méthode de travail afin de se passer, peu à peu, de l'enseignant. Les contenus d'apprentissage proposés étaient divers (Annexe 3). En vocabulaire (lié aux consignes 6, 10, 11), nous remarquons globalement une amélioration de l'autonomie cognitive pour les trois élèves, ce qui semble avancer un intérêt pour l'activité. Pour les grandeurs et les mesures (consignes 8, 12), T et E passent simplement au niveau 2 comparativement à J qui atteint le niveau 3. Nous pouvons en déduire que ce dernier est plus motivé par cette activité que ses camarades. Dans le cas de la géométrie (consignes 1, 3, 5, 7), T et J progressent, avec un intérêt pour l'activité grandissant. En revanche, l'élève E reste au niveau 1. Quant à l'étude du conte Babayaga en littérature (consigne 2, 4, 9), nous remarquons une motivation à la tâche davantage développée pour l'élève J, ses camarades fluctuant entre le 1^{er} et le 3^{ème} niveau. Nous pouvons alors penser qu'un attrait plus important pour l'activité permettrait d'améliorer l'autonomie cognitive.

L'élève T a eu de nombreux problèmes, principalement au niveau de la lecture de consigne. L'autonomie cognitive apparaît comme très aléatoire, avec beaucoup d'erreurs d'inattention. De plus, les questions posées demeuraient portées sur l'affect. Du côté de l'élève E, il y a eu peu d'améliorations : énormément de questions posées, beaucoup de réassurance, d'aide à la production. Cet élève a encore besoin de l'enseignant près de lui pour se mettre au travail. J'ai pu remarquer de grandes difficultés quant aux consignes données : pourtant, comme pour T, celles-ci étaient lues ensemble une première fois. De surcroît, la boîte à outils lui faisait obstacle, notamment avec la question « qu'est-ce qu'un outil ? ». Cet élève a eu un blocage quant au vocabulaire utilisé, en lien avec la polysémie du mot « outils » : il ne parvenait pas à saisir le sens du mot en contexte, pour lui, « outils » revenait au champ du jardinage, du bricolage. Pour l'élève J, l'autonomie cognitive a été très dure à envisager dans un premier temps : le suivi des étapes n'était pas respecté. La nature des questions posées portait également sur l'affect, néanmoins avec la volonté de bien faire. En fin d'expérimentation, j'ai pu entendre « maîtresse je n'ai plus besoin de la fiche méthode, je sais faire seul, elle ne me sert à rien ».

En définitive, l'hypothèse 2 est partiellement validée. Effectivement, l'élève J semble commencer à acquérir une autonomie cognitive, or, les résultats restent bas pour ses camarades. Laborde-Milaa (2007) rapportait qu'il était nécessaire de mettre à disposition des outils annexes à la fiche méthode afin que les élèves puissent s'y référer. Pourtant, ils ont eu du mal à trouver lesquels utiliser, malgré une boîte à outils fournie sur la fiche et délaissaient cette phase en fin d'étude avec comme argument : « nous avons déjà fait ce genre d'exercices ». Nous pourrions penser que ces outils ont été mis de côté car il y a eu acquisition de connaissances. Mais un rapprochement avec l'autonomie relationnelle peut aussi s'effectuer sur le fait que les élèves ne soient pas tout à fait parvenus à se libérer de la dépendance de l'enseignant. En effet, d'après Grosman et al. (1999, cité par Barbey-Mintz, 2017) nous savons que les élèves ne s'engagent pas dans une démarche de recherche lorsque l'attachement au professeur est trop important. Malgré tout, le choix de porter mon étude sur des élèves en difficulté d'apprentissage et d'attention peut potentiellement expliquer la lenteur et l'irrégularité de l'apprentissage de l'autonomie cognitive. Aussi, en lien avec les travaux de Viau (1994), nous pouvons nous demander si toutes les tâches proposées possédaient une appétence motivationnelle suffisante afin que les élèves s'engagent pleinement dans l'activité et cherchent à se dépasser. En effet, ce dernier précise qu'afin d'être motivé, l'élève doit faire des choix. Ici, les exercices proposés étaient déterminés par mes soins. Il aurait été davantage pertinent de laisser aux élèves la possibilité de sélectionner les tâches à réaliser.

Ceci aurait été intéressant dans la mesure où les enfants auraient été maîtres de leur apprentissage. Pour ce faire, un futur travail sur des plans de travail pourrait être envisagé. Aussi, en lien avec la lecture et la compréhension, les élèves, grâce à la phase de métacognition, ont pu commencer à développer des compétences langagières notamment par le biais des questions que j'ai posées. Leur permettre de parvenir à s'auto-réguler témoigne d'un placement de l'élève au centre de ses apprentissages. En lien avec les travaux de Maryse Bianco (2016), il apparaît que les compétences lectorales ne sont pas encore tout à fait acquises chez tous les élèves de l'étude. Le travail sur la métacognition a donc permis de débiter un travail en ce sens, qui semble à approfondir dans le futur. Développer des compétences d'oralisation des stratégies, procédures, permet de progresser et d'acquérir des compétences en lecture/compréhension notamment pour la lecture des consignes, dans le cas de l'élève T.

La 3^{ème} hypothèse cherchait à avancer que les élèves pourraient, grâce à la fiche méthode, prendre confiance en eux et développer une autonomie relationnelle en tentant de répondre aux attentes de l'enseignant. L'élève T a fourni de très bons retours grâce à la fiche méthode : elle lui a permis de prendre confiance en ses capacités mais aussi de reconnaître ses points sensibles afin de les améliorer. Nous pouvons observer ce phénomène dans le verbatim 2 (Annexe 6) où il met en parallèle sa réussite avec d'autres activités. L'élève E, quant à lui, possède des résultats en dent de scie, pour autant la dernière utilisation de la fiche méthode est encourageante. En revanche, malgré un apport de feedbacks positifs, l'élève ne s'est pas mis à « mieux » travailler. Pour celui-ci, je ne peux pas être convaincue que la fiche méthode améliore les apprentissages car souvent, les exercices ne répondaient pas à la consigne. Quant à l'élève J, il me contredisait beaucoup et me tenait tête lorsque je lui montrais les éventuelles erreurs qu'il avait commises. Pour autant, il a globalement atteint une autonomie relationnelle. Or, nous pourrions penser que c'est le cas uniquement lorsqu'il est en réussite.

En conclusion, l'hypothèse 3 semble partiellement validée. Le phénomène d'auto-évaluation, comme discuté par Rouiller et Pillonel (2001), est un processus progressif qui demande du temps et la volonté d'une remise en question de soi ainsi que de ses capacités à effectuer la tâche. Ici, les trois élèves ont souvent réussi à s'auto-évaluer correctement, malgré un rapport bonne/mauvaise auto-évaluation plus faible chez l'élève E. Aussi, nous pouvons observer que l'élève J a souvent cherché à mettre son estime de soi à l'abri lorsqu'il ne réussissait pas un exercice en affirmant le contraire. Or, pour l'ensemble des élèves, il existe une tendance entre bonne introspection, auto-évaluation positive et suivi correct de la fiche méthode.

En somme, ils s'auto-évaluent correctement lorsqu'ils sont en réussite. Nous pourrions donc penser que le jugement porté sur leur travail demeure lié aux matières où ils se sentent à l'aise, où leurs perceptions de soi (Viau, 1994) sont bonnes.

Nous avons pu comprendre que la motivation, l'estime de soi, la confiance en soi sont des vecteurs d'autonomie affective et relationnelle. En effet, Galand (2016) m'a aidé à y voir plus clair concernant les notions d'autonomie relationnelle et affective, dont j'avais modérément perçu le sens lors de mes recherches premières. L'affect des élèves se manifeste dans la relation à l'autre. Galand (2016) insiste sur le fait que la confiance en soi dépend des attentes, des perceptions d'autrui et de son propre positionnement par rapport aux autres. C'est donc en effet parvenir à travailler de manière autonome dans un environnement relationnel, en développant des ressources affectives. Rodet (2000) discutait d'ailleurs autour des feedbacks et leur importance dans l'augmentation de la motivation des élèves. Pour autant, cette hypothèse, interdépendante avec les deux autres, met en avant la défaillance du pouvoir du feedback donné à la fin de chaque séance, principalement pour l'élève E. J'ai pu observer, à quelque reprises, une baisse de la résilience d'un exercice à l'autre (Boniwell, 2012 cité par Marsollier, 2018).

5.3 Limites et perspectives

Lors de mon étude, j'ai pu percevoir des limites au niveau de la fiche méthode. D'abord l'utilisation de la boîte à outils a été difficile d'utilisation : il serait possible, à l'avenir, de leur donner directement les outils nécessaires. Puis, l'inversion de l'escalier de la performance qui ne permettait pas aux élèves de s'engager « vers le haut ». Mais aussi l'ajout d'un item « le nombre de fois où j'ai posé une question » dans le point (3) de la fiche qui s'avère peut justifiable car une question pouvait être jugée comme pertinente au regard de l'autonomie cognitive mais aussi car un élève n'est pas nécessairement autonome s'il ne pose pas de questions, s'il possède une estime de lui-même faible par exemple. Au niveau organisationnel, le recueil de données a été difficile dans la mesure où mon organisation de classe n'était pas assez bien conçue. En termes de perspectives, il serait bon d'ajouter des critères de réussite pour chaque exercice donné afin que les élèves se rendent compte concrètement du potentiel effet de la fiche méthode sur la réussite de la tâche. Ensuite, prendre en compte les pics d'attention des élèves et faire plus attention aux moments d'utilisation de la fiche. Aussi, augmenter le nombre d'exercices successifs afin d'avoir une perspective d'évolution : maintenir l'autonomie dans le temps et/ou varier l'utilisation de la fiche pour d'autres matières et temps d'apprentissage.

Par ailleurs, afin de valider l'hypothèse du poids de la motivation apportée par chaque contenu d'apprentissage, nous pourrions soumettre un questionnaire aux élèves en amont pour recueillir leurs représentations.

Durant cette étude, je me suis rendue compte qu'une attitude s'apprend et que mes élèves, même les plus en difficulté, sont capables de se débrouiller comme les autres, même si cela nécessite une aide supplémentaire. En adéquation avec le référentiel de compétences (MENESR, 2013), j'ai su prendre en compte la diversité des élèves en élaborant un outil pour mes élèves en difficulté, ce qui s'accorde avec la compétence P3 : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». J'ai également pu, d'après la compétence 9, « intégrer des éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de mon métier » en me servant d'un dictaphone afin de relever les métacognitions des élèves à la fin de chaque exercice. Aussi, en parallèle, j'ai eu l'opportunité de développer la compétence P1 : la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique afin d'aborder les notions et de trouver les exercices pertinents associés, en accord avec les capacités de mes élèves. Pour finir, par la création de la fiche méthode, j'ai élaboré à la fois un outil d'auto-évaluation pour les élèves mais aussi un outil d'évaluation personnel, ce qui entre dans la compétence : « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (P5).

6 Conclusion

En définitive, cette étude nous a permis de nous pencher sur l'acquisition des trois pôles de l'autonomie, à savoir politique, cognitif, relationnel/affectif, chez les élèves en difficulté, par le biais de la fiche méthode et de la pratique guidée de l'enseignant. Parmi ces trois facettes, seule la politique a été acquise par tous les élèves qui parviennent à respecter les règles de la classe. En revanche, les aspects cognitif et relationnel ont été plus complexes à intégrer. Ceci étant notamment dû au plan affectif : les élèves demeurent trop attachés à la présence et à la réassurance apportées par l'enseignant. Un souci de charge cognitive a notamment pu intervenir car les élèves n'étaient pas habitués à travailler de la sorte. Malgré tout, nous pouvons nous accorder sur le fait qu'il s'agissait ici d'un apprentissage. Nous n'attendions pas une autonomisation des élèves immédiate mais quelque chose de progressif. Il est donc cohérent que les stades d'acquisition divergent entre participants et entre les différents pôles de l'autonomie. Par ailleurs, dans le futur, il serait pertinent de s'intéresser aux effets de la crise du Covid-19 et particulièrement des confinements sur l'autonomie des élèves.

7 Bibliographie

- Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire, *Enfance & Psy*, 2(2), pp.33-43.
- Bélangier, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Etudes de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada), *Education et sociétés*, 1(1), pp.173-191.
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. FONTAINE, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bourreau, J.-P. & Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie, *Les cahiers pédagogiques*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>, le 29/10/20
- Foray, P. (2017). Autonomie, *Le Télémaque*, 1(1), pp.19-28.
- Frackowiak, P. Réflexion sur le statut de l'élève selon les pratiques pédagogiques... Analyse de séquences de classe, Regard sur le rôle des psychologues scolaires. Repéré à <https://www.meirieu.com/FORUM/statutdeleleve.pdf>, le 25/10/20
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation*, pp.159-164. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.
- Gendron, C. & Bouchard, N. (2015). La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions, *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), pp.13-23.
- Jarraud, F. (2008). Autonomie : un enjeu majeur pour l'école. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/91_laclasse_AutonomieUnenjeumajeur.aspx, le 08/11/20
- Kant, E. (1784). *Qu'est-ce que les Lumières ?*
- Laborde-Milaa, I. (2007). La « fiche » dans les manuels scolaires, *Lidil*, 35, pp.79-97.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, *Revue française de pédagogie*, 135, pp.151-161.
- Lahire, B. (2007). 12. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. Dans : B. Lahire, *L'esprit sociologique*, pp. 322-347. Paris : La Découverte.

- Marsollier, C. (2018). Agir sur les trois composantes de l'estime de soi de l'élève pour soutenir ou renforcer sa persévérance scolaire. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/74/7/C. Marsoilier-Conference-CS_981747.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/74/7/C._Marsoilier-Conference-CS_981747.pdf), le 15/11/20
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), pp.467-496.
- Meirieu, P. Autonomie. Repéré à <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> ; <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>, le 26/10/20
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>, le 23/12/20
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2013). Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066, le 11/05/21
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2020). Programme du cycle 2. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf, le 23/12/20
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), pp.451-466.
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2001). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, *Les cahiers pédagogiques*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>, le 25/03/21
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire, *Revue Canadienne De L'éducation*, 18(2), pp.132-149
- Prairat, E. (2012). La responsabilité, *Le Télémaque*, 2(2), pp.19-34.
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire, *Éducation et socialisation* [En ligne], 41. Repéré à <https://journals.openedition.org/edso/1663>, le 15/11/20

- Ravez, C. (2020). Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école ... et à la maison ? Repéré à <https://eduveille.hypotheses.org/15160>, le 15/11/20
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite, *Recherche & Formation*, 87(1), pp.97-107.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*, pp.45-74.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-Based Strategies That All Teachers Should Know, *American Educator*, pp.12-19.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique, *Devenir*, 2(2), pp.151-188.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Warchol, N. (2012). Autonomie. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition*, pp.87-89. Toulouse, France : Association de Recherche en Soins Infirmiers.

Sommaire d'annexes

Annexe 1 :

La fiche d'autonomie.....p.1

Annexe 2 :

Le tableau de recueil des données.....p.2

Annexe 3 :

La liste des consignes données aux enfants.....p.2

Annexe 4 :

La liste des questions posées par les enfants.....p.3

Annexe 5 :

Les verbatims des enfants à la première et à la dernière utilisation de la fiche.....p.3-5

Annexe 6 :

Les productions des élèves sur le dernier jour de prise de données.....p.6

Ma fiche d'autonomie

① Les règles à respecter :



Fiche = crayon de papier

Cahier vert = stylo bleu

Dessin = crayons de couleur



② Pour faire mon exercice :

Je lis la consigne 2 fois

Je **surligne** le ou les mots d'action

Je cherche les outils qui peuvent m'aider

J'ose écrire ma réponse, même si je ne suis pas sûr



Ma question doit être précise

BOITE À OUTILS

TABLEAU

MEMO (leçon)

AFFICHAGES (bande numérique, alphabet, méthodes...)

TEXTE DE LITTÉRATURE

CLASSEUR

DICTIONNAIRE

③ Je m'auto-évalue :

Le nombre de fois où j'ai posé une question :

J'entoure mon niveau de réussite :

Je ne sais pas encore faire, mais je vais y arriver !

Je sais presque faire, je dois juste m'entraîner encore un peu !

Je sais faire !

Annexe 2 : Le tableau de recueil de données

Elèves		T	E	J
Indicateurs				
Nombre de rappel à la règle		□ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □
Réussi à avoir des stratégies pertinentes : suit le processus pour réaliser la tâche	Lis la consigne	OUI / NON	OUI / NON	OUI / NON
	Surligne le mot d'action	OUI / NON	OUI / NON	OUI / NON
	Prend le bon outil	OUI / NON	OUI / NON	OUI / NON
	Ecris sa réponse	OUI / NON	OUI / NON	OUI / NON
Nature de la question posée				
Se situe sur l'escalier de la réussite de manière conforme à l'évaluation du PE / Feedbacks				

Annexe 3 : La liste des consignes données aux enfants

- 1) Géométrie : Repasse en rouge sur les droites et en bleu sur les segments
- 2) Littérature : Entoure Babayaga sur l'image et explique avec une phrase comment tu l'as reconnue
- 3) Géométrie : Pour chaque cadre, les points A, B, C sont-ils alignés ? Entoure la bonne réponse
- 4) Littérature : Invente la suite de l'histoire : que va-t-il se passer dans la forêt des ténèbres ?
- 5) Géométrie : Trace les droites avec 3 points alignés
- 6) Vocabulaire : Trouve le mot-étiquette dans chaque liste
- 7) Géométrie : Dessine un petit trait là où se trouve le milieu du segment
- 8) Grandeurs et mesures : Entoure chaque dessin selon le code couleur suivant : bleu = objet contenant plus d'1L / vert = objet contenant moins d'1L / rouge = objet contenant 1L
- 9) Littérature : Colorie la bonne réponse : « En quoi se transforme la serviette ? »
- 10) Vocabulaire : Je barre l'intrus dans chaque liste de mot
- 11) Vocabulaire : Relie les paires de mots de la même famille
- 12) Grandeurs et mesures : Entoure de la même couleur le dessin et l'étiquette qui lui correspond

Annexe 4 : La liste des questions posées par les enfants

T	E	J
<p>- Qu'est-ce qu'un outil ? Je ne trouve pas ce qui pourrait m'aider</p> <p>- Maîtresse est-ce que c'est bien ça qu'il faut faire ? Je ne comprends pas la consigne ?</p> <p>- Que veut dire mot-étiquette ?</p> <p>- Je ne suis pas sûr de bien utiliser la technique pour répondre à l'exercice ?</p> <p>- Que faut-il faire ? Je n'arrive pas à lire x2</p>	<p>- Qu'est-ce qu'il faut faire ?</p> <p>- Maîtresse est-ce que c'est bien ça qu'il faut faire ? Que faut-il faire ?</p> <p>Je ne trouve pas l'outil ?</p> <p>- Je ne trouve pas le mot d'action ?</p> <p>x4</p> <p>- On ne prend pas le feutre hein maîtresse ? Il faut surligner tous les mots d'action ?</p> <p>- Je ne comprends pas la consigne ?</p> <p>x3</p>	<p>- Je ne trouve pas l'outil à utiliser ?</p> <p>Maîtresse est-ce que c'est bien cela qu'il faut faire ?</p> <p>- Est-ce que je peux encore trouver un autre outil pour m'aider ?</p> <p>- Je ne comprends pas ce qu'il faut faire ?</p> <p>- Je ne suis pas sûr de bien utiliser la technique pour répondre à l'exercice ?</p>

Annexe 5 : Les verbatims des enfants à la première et à la dernière utilisation de la fiche

Elève T

<p>Moi : Alors T, qu'est-ce que tu as pensé de ton travail ?</p> <p>T : J'ai bien fait.</p> <p>Moi : Qu'est-ce que tu as bien fait ?</p> <p>T : L'exercice.</p> <p>Moi : Est-ce que tu as respecté tout ce qu'il y avait décrit sur ta fiche méthode ?</p> <p>T : Oui, j'ai tout réussi : « Je sais faire ».</p> <p>Moi : D'accord, alors reprenons ensemble. As-tu respecté les règles de la classe ?</p> <p>T : Oui.</p> <p>Moi : Tu as suivi toutes les étapes pour faire ton exercice ?</p> <p>T : Oui.</p> <p>Moi : M'as-tu posé des questions ?</p> <p>T : Non, j'ai rien coché.</p> <p>Moi : Très bien. Moi j'ai une question pour toi : est-ce que tu t'es servi d'un outil dans la classe pour t'aider à réaliser l'exercice ?</p> <p>T : Oui le tableau.</p> <p>Moi : Qu'est-ce qu'il y avait au tableau ?</p> <p>T : Les droites et les segments.</p> <p>Moi : C'est très bien. Je suis entièrement d'accord avec ce que tu m'as dit, tu as su réaliser l'exercice seul sans mon aide. En revanche, j'ai dû te reprendre à plusieurs fois car tu discutais avec E et J, tu es d'accord ?</p> <p>T : Oui.</p> <p>Moi : Je pense donc que tu ne sais pas encore faire mais que tu vas y arriver. A quoi dois-tu penser pour la prochaine fois ?</p> <p>T : Ne plus parler avec T et J.</p>	<p>Moi : Alors qu'est-ce que tu penses de cet exercice T ? Est-ce que tu as réussi pour toi ?</p> <p>T : Oui « je sais faire ».</p> <p>Moi : Pourquoi tu sais faire ? Qu'est-ce que tu as réussi à faire seul ?</p> <p>T : Bah tout.</p> <p>Moi : C'est-à-dire ? Est-ce que j'ai dû te rappeler à la règle ?</p> <p>T : Non.</p> <p>Moi : Est-ce que tu as suivi toutes les tâches ?</p> <p>T : Oui. Mais je ne me suis pas servi d'outils.</p> <p>Moi : Ah ! Tu n'as pas pris d'outils ? Bon. Si tu avais dû en prendre un, qu'est-ce que tu aurais pris ?</p> <p>T : Bin... Mon mémo !</p> <p>Moi : Pour regarder quoi dans le mémo ?</p> <p>T : La contenance !</p> <p>Moi : Oui, mais du coup, il y a quoi dans le mémo ?</p> <p>T : Les litres et tout et tout !</p> <p>Moi : Oui, donc ce sont les leçons !</p> <p>T : Oui !</p> <p>Moi : Tu ne m'as pas posé de questions.</p> <p>T : Non !</p> <p>Moi : Je te félicite T c'est très bien, tu ne t'es pas levé, tu n'as pas discuté, tu as fait tout seul.</p> <p>T : Oui c'est vrai.</p> <p>Moi : Donc bravo, c'est bien ! Tu as vu comment ça va mieux depuis le début ? Avant tu n'arrivais pas à faire l'exercice seul !</p> <p>T : C'est comme le chaque jour compte le matin, avant je n'y arrivais pas et maintenant c'est bon, je suis content !</p>
---	---

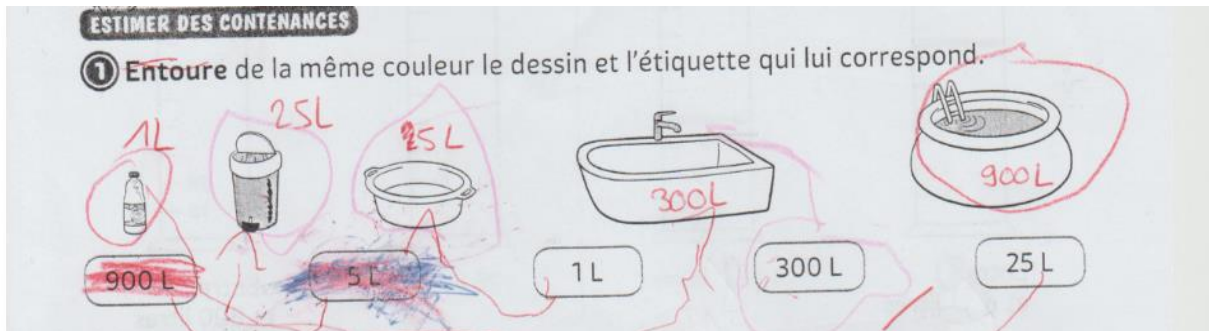
Elève E

<p>Moi : Donc tu as pris le crayon de papier. Pourquoi as-tu pris cet outil-là E ?</p> <p>E : Pour faire quoi ?</p> <p>Moi : Là, tu te souviens, tu as pris l'outil crayon de papier. Qu'est-ce qui t'a aidé dans la fiche à prendre le crayon de papier ?</p> <p>E : Rien.</p> <p>Moi : Ah bon ? Regarde bien dans les règles à respecter.</p> <p>E : Ah !</p> <p>Moi : Alors ? C'est parce que ?</p> <p>E : Y'avait marqué « fiche ».</p> <p>Moi : Fiche égale...</p> <p>E : Crayon de papier.</p> <p>Moi : Ok. D'accord. Donc, est-ce que tu penses avoir respecté les règles ?</p> <p>E : [Silence]</p> <p>Moi : Est-ce que tu as fait le silence ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Est-ce que tu as eu besoin de lever le doigt ?</p> <p>E : Non.</p> <p>Moi : Est-ce que tu as bien lu la consigne deux fois ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Est-ce que tu as surligné le ou les mots d'action ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Alors, au début, qu'est-ce que tu avais fait E ?</p> <p>E : J'avais surligné toute la ligne.</p> <p>Moi : Tu avais surligné toute la ligne. Alors, c'est quoi le mot d'action ?</p> <p>E : Repasse.</p> <p>Moi : Je cherche les outils qui peuvent m'aider. Où est-ce que tu as regardé pour réaliser cet exercice, qu'est-ce qui a pu t'aider ?</p> <p>E : Les règles à respecter.</p> <p>Moi : Mais quoi d'autre ? Qu'est-ce qui pouvait t'aider aussi ?</p> <p>E : Ce qu'il y avait au tableau.</p> <p>Moi : Ce qu'il y avait au tableau, donc la leçon. Est-ce que tu as osé écrire ta réponse ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Je vois que tu as eu besoin de lever le doigt une fois parce que tu n'avais pas bien surligné le mot d'action. A toi de jouer, « j'entoure mon niveau de réussite ». Est-ce que tu penses que tu as réussi à faire tout seul l'exercice ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Est-ce que tu as réussi à tout faire tout seul ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : A quel niveau penses-tu te situer ?</p> <p>E : « Je sais faire ».</p> <p>Moi : D'accord, alors, pour moi il y a quelque chose quand même c'est qu'au début tu avais repassé toute la ligne et tu as dû me poser la question parce que tu ne savais pas ce qu'il fallait faire. Donc tu as quand même dû venir vers moi, tu es d'accord ? Et puis tu bavardais avec T et J...</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Donc tu n'as pas tout fait tout seul. Je pense que tu ne sais pas encore tout à fait faire tout seul mais que tu es en train d'apprendre, d'accord ? Que tu vas bientôt y arriver. A quoi dois-tu penser pour la prochaine fois ?</p> <p>E : [Silence]</p> <p>Moi : Il faudra bien penser à surligner uniquement le mot qui te dit ce qu'il faut faire.</p>	<p>Moi : Qu'est-ce que tu penses de ton travail E ?</p> <p>E : Bien.</p> <p>Moi : Oui. Tu t'es auto-évalué comment ici ? Tu as mis quoi ?</p> <p>E : Je sais faire.</p> <p>Moi : Ok. Est-ce que tu as suivi les règles de la classe ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Je ne t'ai pas rappelé à l'ordre, je suis d'accord. Est-ce que tu as suivi toutes les étapes pour réaliser l'exercice ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>Moi : Je vois que tu as écrit ta réponse, ça c'est bien. Est-ce que tu m'as posé des questions ?</p> <p>E : Non, je n'ai rien coché.</p> <p>Moi : Alors, je suis tout à fait d'accord avec toi, tu as bien surligné le mot d'action. C'est très bien E. Je suis fier de toi. Petite question tout de même, tu as coché la case « Je cherche des outils qui peuvent m'aider. Tu t'es servi de quoi ?</p> <p>E : Là-haut !</p> <p>Moi : Là-haut où ?</p> <p>E : Là.</p> <p>Moi : Non, là je vois du calcul, addition, soustraction, multiplication... Sur quoi on travaillait là ?</p> <p>E : Sur les contenances.</p> <p>Moi : Oui très bien, où est-ce que tu aurais pu chercher ?</p> <p>E : Dans mon mémo.</p> <p>Moi : Oui, il y a quoi dans le mémo E ?</p> <p>E : Les contenances.</p> <p>Moi : Oui, mais comment ça s'appelle ?</p> <p>E : [Silence]</p> <p>Moi : Ce sont les.... Leçons.</p> <p>E : Les leçons !</p> <p>Moi : Mais apparemment tu n'en as pas eu besoin... Comment ça se fait ?</p> <p>E : Euh...</p> <p>Moi : A quoi as-tu pensé quand tu faisais l'exercice ?</p> <p>E : Rien.</p> <p>Moi : Rien ? Aux choses que l'on avait faites avant peut-être ?</p> <p>E : Oui.</p>
--	--

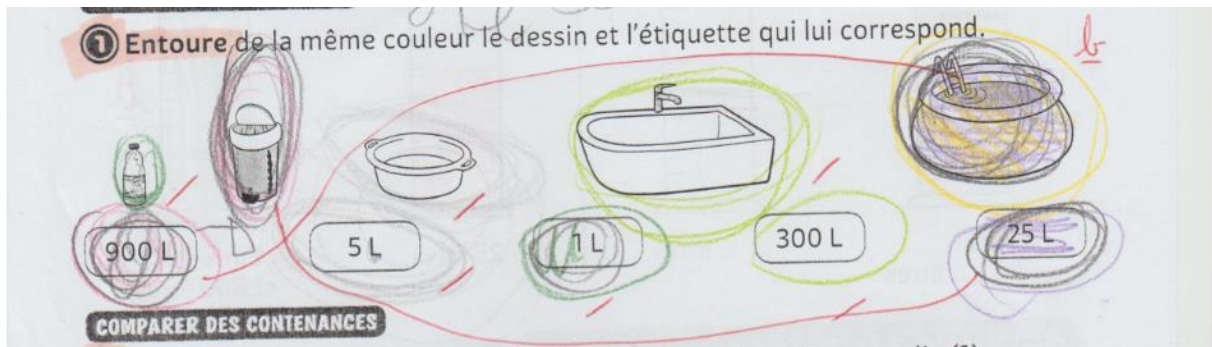
<p>Moi : Penses-tu avoir réussi à faire seul J ? J : Oui. Moi : Les règles ont-elles été respectées ? As-tu bien fait le silence ? J : Oui. Moi : As-tu bien levé le doigt pour parler ? J : Oui. Moi : As-tu pris le bon outil pour travailler ? J : Hm... Moi : Qu'avais-tu pris dans les mains au début ? J : Le stylo. Moi : Oui, mais ensuite tu as pu lire ici et qu'est-ce que tu as vu ? J : Hm. Crayon de papier. Moi : Crayon de papier pour faire... J : Hm. La fiche. Moi : La fiche. Donc c'était le crayon de papier le bon outil, d'accord ? Sauf que là on nous demandait certaines couleurs donc tu as pris... ? J : Les crayons de couleurs. Moi : Alors, est-ce que tu as bien lu la consigne deux fois ? Ça je le vois. Tu as surligné le ou les mots d'action. Là le mot d'action c'était quoi J ? J : Heu. Le mot d'action c'était « repasse ». Moi : Le mot d'action c'était repasse, très bien, je vois que tu l'as surligné. Je cherche les outils qui peuvent m'aider. Quels sont les outils dans la classe qui ont pu t'aider ? J : Heu. La bande numérique. Moi : Elle t'a aidé pour quoi la bande numérique ? J : Hum. Bah. Pour euh. Bah par exemple, euh... Moi : Est-ce que tu avais des nombres et des chiffres là Johan ? Dans cet exercice ? J : Des nombres et des chiffres... Non. Moi : Ok. Tu avais quoi ? J : Des droites et des segments. Moi : Est-ce qu'on en avait parlé avant ? Est-ce qu'il y aurait eu quelque chose qui aurait pu t'aider ? J : Euh oui le tableau. Moi : Le tableau. Où il y avait la leçon. Donc, je cherche les outils qui peuvent m'aider, c'est encore moyen, on est d'accord. J'ose écrire ma réponse même si je ne suis pas sûr, je vois que tu as réalisé l'exercice. Le nombre de fois où j'ai posé une question, je suis d'accord tu n'as pas posé de questions, tu t'es débrouillé tout seul. Alors, est-ce que tu es content de ton travail fait tout seul, pas très content, ou mécontent ? J : Content. Moi : Pour toi est-ce que tu sais faire, tu sais presque faire ou tu ne sais pas encore faire ? J : Je sais faire. Moi : Alors, moi je trouve que tu n'as pas bien cherché les outils qui pouvaient t'aider dans la classe, tu m'as dit la bande numérique mais c'était les nombres et les chiffres sur la bande numérique. En plus, j'ai dû te rappeler à l'ordre plusieurs fois car tu discutais avec E et T. J'ai pu voir que les étapes n'étaient pas toujours cochées... Je pense donc que tu ne sais pas encore faire mais que tu vas y arriver ! Donc, à quoi dois-tu penser pour les prochaines fois ? J : Il faudra que j'arrive à chercher le bon outil dans la classe les prochaines fois. Moi : C'est ça, tu vas progresser au fur et à mesure.</p>	<p>Moi : Alors, est-ce que tu as bien suivi le protocole ? J : Oui. Moi : Qu'est-ce que tu penses de ton travail ? J : Que c'est bien fait. Moi : Est-ce que j'ai eu besoin de te rappeler à la règle ? J : Non. Moi : Tu m'as posé des questions ? J : Non. Moi : Tu t'es situé où sur ton escalier de la performance ? J : Là. Moi : Oui, à quoi ça correspond ? J : « Je sais faire ». Moi : Est-ce que tu as utilisé un outil dans la classe pour répondre à l'exercice ? Tu as regardé quelque chose en particulier ? J : Oui, ce dont on s'est servi avant, l'affichage, après je me suis aussi souvenu de ce qu'on avait fait avant : qu'on avait déjà fait le même type d'exercice. Moi : Bravo Johan, je suis fière de toi, tu as beaucoup progressé !</p>
---	---

Annexe 6 : Les productions des élèves sur le dernier jour de prise de données

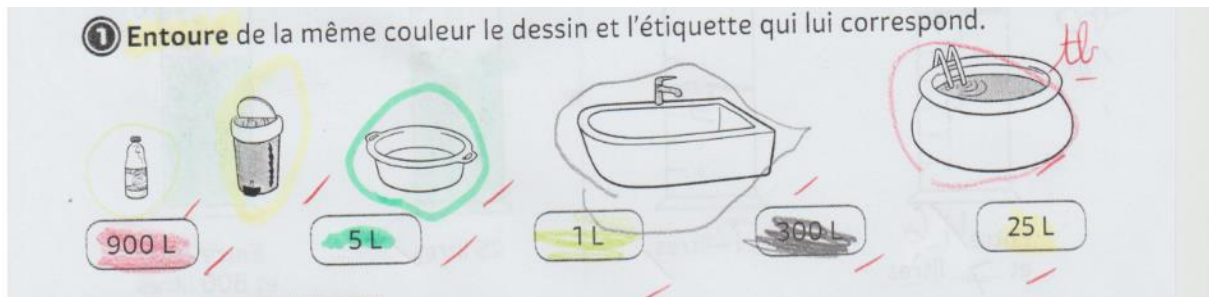
Elève T



Elève E



Elève J



Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La fiche méthode, un accompagnement vers l'autonomie pour les élèves en difficulté au Cycle 2 ?

Auteur : Guégan Morgane

Résumé : L'Education Nationale, en accord avec un certain nombre d'études, met en exergue la volonté de développer chez les élèves la capacité à devenir autonome. Cependant, cette compétence s'apprend et demande à ce que l'élève soit prêt. Cette étude de cas est menée afin de percevoir le potentiel effet de l'usage d'une fiche méthode, par la pratique guidée de l'enseignant, sur l'évolution des trois pôles de l'autonomie (politique, cognitif et relationnel/affectif) chez les élèves en difficulté. De ce fait, l'expérimentation est menée durant six semaines sur trois élèves de CE1. Celle-ci s'appuie sur des exercices de réinvestissement en mathématiques et français. La fiche méthode propose à la fois les règles de la classe, des conseils afin d'orienter l'élève pour qu'il réalise l'exercice et une dernière phrase d'auto-évaluation. Les résultats montrent que les élèves parviennent à respecter les règles de la classe mais ne se mettent pas suffisamment en situation de recherche, se rapprochent encore souvent de l'enseignant. Aussi, leur prise de conscience sur leurs capacités à réussir est inconstante. Les élèves acquièrent une autonomie politique en fin de prise de données, or, les autonomies cognitives et relationnelles ont été dépendantes d'un certain nombre de biais et sont acquises partiellement.

Mots clés : Autonomie, Elèves en difficulté, Fiche méthode, Pratique guidée, Cycle 2, CE1, Mathématiques, Français, Autonomie politique, Autonomie cognitive, Autonomie relationnelle/affective

Abstract : The French Ministry of Education, in line with a number of studies, emphasises the desire to develop in pupils the ability to become autonomous. However, this skill is learned and requires the student to be ready. This case study is conducted in order to perceive the potential effect of the use of a method sheet, through the guided practice of the teacher, on the evolution of the three poles of autonomy (political, cognitive and relational/emotional) in pupils in difficulty. Thus, the experiment was carried out over a period of six weeks on three pupils of CE1. It is based on reinvestment exercises in mathematics and French. The method sheet proposes both the rules of the class, advice to guide the pupil to carry out the exercise and a final sentence of self-evaluation. The results show that the pupils manage to respect the class rules but do not put themselves sufficiently in a research situation and often still approach the teacher. Also, their awareness of their ability to succeed is inconsistent. Pupils acquire political autonomy at the end of data taking, but cognitive and relational autonomy were dependent on a number of biases and are partially acquired.

Keywords : **Autonomy, Pupils in difficulty, Method sheet, Guided practice, Cycle 2, CE1, Mathematics, French, Political autonomy, Cognitive autonomy, Relational/Emotional autonomy**