



HAL
open science

L'autonomie des élèves comme objectif pour l'enseignant

Maureen Spagnol, Charline Fort

► **To cite this version:**

Maureen Spagnol, Charline Fort. L'autonomie des élèves comme objectif pour l'enseignant. Education. 2022. dumas-03713086

HAL Id: dumas-03713086

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03713086>

Submitted on 4 Jul 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.

Master MEEF

“Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation”

Mention premier degré

L'autonomie des élèves comme objectif pour l'enseignant

soutenu par

Maureen Spagnol et Charline Fort

le 20 mai 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Amélie Alletru, directrice de mémoire

Sébastien Alain, membre de la commission

Introduction	4
Partie 1 : Cadre théorique	5
1. Les différentes approches de la pédagogie de l'autonomie et la didactique professionnelle comme outils d'analyse	5
1.1. Approche institutionnelle	5
1.1.1. L'origine de la pédagogie de l'autonomie dans les textes officiels	5
1.1.2. La place du concept d'autonomie dans les textes officiels	7
1.2. Approche théorique	8
1.2.1. Les différentes autonomies	8
1.2.2. Les modèles théoriques de la pédagogie de l'autonomie	9
1.2.3. Les outils favorables au développement de l'autonomie	11
1.3. La didactique professionnelle	12
2. Les controverses émanant de la pédagogie de l'autonomie	14
2.1. Une autonomie contrôlée par les enseignants	14
2.2. Les limites dans la co-construction des savoirs	15
2.3. Les limites des principaux outils de la pédagogie de l'autonomie	15
2.4. La place des enfants dans la société selon les milieux sociaux	16
3. Problématique et hypothèses	17
Synthèse	18
Partie 2 : Cadre méthodologique	20
1. Méthodologie de recueil des données	20
1.1. La méthodologie choisie au regard de la problématique	20
1.1.1. Les observations	20
1.1.2. Les entretiens	21
1.2. Présentation du dispositif d'enquête	22
1.2.1. Description du terrain d'enquête	22
1.2.2. Description du dispositif d'enquête	23
1.3. Présentation de la méthode de recueil de données	24
1.3.1. Rôle des données recueillies	24
1.3.2. Description des données recueillies	25
2. Méthodologie d'analyse des données recueillies	27
2.1. Compléter les tableaux	27
2.2. Effectuer une micro-analyse	27
2.3. Mise en graphique	28
2.4. Rassembler les données	29
2.5. Analyse approfondie des entretiens et des observations	29
2.6. Mise en lien des analyses	30
Partie 3 : Présentation des résultats	30
1. Premier niveau de résultats	30
1.1. Les outils pour aider à l'apprentissage de l'autonomie	31
1.2. Les modalités de travail et situations d'apprentissage utilisées pour autonomiser les élèves	36
1.2.1. Les modalités de travail	36

1.2.2. Les situations d'apprentissage	39
1.3. La posture de l'enseignant pour accompagner les élèves vers un apprentissage de l'autonomie	40
1.4. Les priorités de l'enseignant	46
2. Croisements des données et analyses détaillées	48
2.1. La définition de l'autonomie pour l'enseignant	48
2.1.1. Autonomie intellectuelle	48
2.1.2. Autonomie fonctionnelle	49
2.2. Le schème de l'enseignant	50
2.3. Les enjeux de l'enseignant	53
2.3.1. Les enjeux relationnels	53
2.3.2. Les enjeux épistémiques	54
2.3.3. Les enjeux pragmatiques	56
3. Synthèse	58
3.1. Réponses aux hypothèses	58
3.2. Réponse à la problématique	60
4. Discussions des résultats	61
4.1. La place de l'enseignant	61
4.2. Engager les élèves dans les apprentissages	63
4.3. Comparaison avec les controverses	64
Conclusion	66
Bibliographie	68

Introduction

Cette première année en master MEEF ainsi que le stage dès le premier semestre nous plongent directement dans le rapport que nous pouvons avoir au métier de professeur des écoles. Nous recevons beaucoup d'informations provenant d'intervenants différents, avec chacun leur propre vécu (professeur, MAT, intervenants extérieurs...), cela nous apporte des réponses aux questions que nous nous posions avant le début de la formation, mais soulèvent également de nouvelles interrogations, et en particulier autour de la notion d'autonomie des élèves. En effet, c'est une compétence transversale, présente dans les programmes et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture depuis 2005. C'est une pédagogie qui nous semble complexe à mettre en œuvre tant dans le choix des outils à utiliser que dans la gestion de la classe. La question de l'autonomie à l'école est également abordée par de nombreux pédagogues dans la littérature, avec des visions très variées, mais aussi un point commun étant que les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages. Ce qui nous amène à formuler la problématique suivante :

Comment un enseignant accompagne-t-il ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie pour favoriser leur réussite scolaire ?

Dans le but de répondre à cette problématique, nous avons commencé par formuler notre cadre théorique afin de définir les concepts essentiels tournant autour de la pédagogie de l'autonomie. Nous nous sommes intéressées à l'origine de cette pédagogie et sa place dans les textes officiels puis nous avons défini ce concept à l'aide de modèles sur lesquels nous nous sommes appuyées dans la suite de notre mémoire. Nous nous sommes également intéressées aux controverses émanant de cette pédagogie.

Une fois ce cadre théorique posé ainsi que la problématique et les hypothèses développées, nous avons construit notre cadre méthodologique. Il nous a permis de présenter et de justifier notre méthodologie de recueil de données.

Dans la troisième partie, nous avons analysé et présenté les résultats obtenus à la suite de notre enquête sur le terrain. Ces résultats nous ont permis de vérifier nos hypothèses et de répondre à notre problématique. Nous avons terminé cette partie par une discussion des résultats avant de conclure notre mémoire.

Partie 1 : Cadre théorique

1. Les différentes approches de la pédagogie de l'autonomie et la didactique professionnelle comme outils d'analyse

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à l'origine de l'autonomie dans le milieu scolaire et sa place actuelle dans les textes officiels au travers des programmes et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Nous allons ensuite définir le concept d'autonomie et ses différentes formes, nous nous focaliserons en particulier sur l'autonomie intellectuelle, car c'est celle qui va nous intéresser pour la suite de nos recherches.

Enfin, nous évoquerons les outils et les dispositifs les plus fréquemment utilisés dans la pédagogie de l'autonomie.

1.1. Approche institutionnelle

1.1.1. L'origine de la pédagogie de l'autonomie dans les textes officiels

L'objectif de l'école, avant les lois Ferry, était de former des élèves obéissants qui apprenaient le savoir que leur enseignant, généralement un religieux, leur transmettait de façon verticale. Il n'était alors pas question d'autonomiser les élèves.

Lors de l'adoption des lois Ferry (1881/1882) rendant l'école gratuite, obligatoire et laïque, l'instruction s'est détachée de la religion et des croyances pour se concentrer sur le savoir savant.

À cette époque, le concept d'autonomie commence doucement à faire son entrée à l'école et quelques années plus tard, le terme d'auto-éducation commence à apparaître notamment avec la collaboration entre Roger Cousinet et Marie-Louise Wauthier (1923) qui leur permet d'élaborer sur le terrain, une méthode permettant aux élèves de travailler par eux-mêmes : la méthode du travail libre par groupe, c'est le début du travail en autonomie.

Malgré les textes qui s'assouplissent et les nouveaux modèles théoriques sur la pédagogie de l'autonomie qui émergent, les historiens notent que dans les années 1940 la hiérarchie entre les enseignants et les élèves est encore très marquée, la transmission se fait pour la majeure partie du temps de façon verticale et un bon élève est un élève qui se conduit bien et qui apprend le savoir universel provenant de ses professeurs. La priorité est de former des citoyens qui doivent acquérir des connaissances et la forte autorité émanant des professeurs empêche l'éducation à l'autonomie.

Selon P. Périer (2014), c'est à partir de 1945, au moment où les familles commencent à privilégier l'affection et la complicité entre ses membres plutôt que la hiérarchie et l'autorité directive des adultes, que l'autorité à l'école commence à être contestée. Il n'est alors plus attendu d'un enfant qu'il soit seulement obéissant, il est désormais considéré comme un être à part entière, une personne autonome et douée d'intelligence qui se doit d'être active dans ses apprentissages.

Le statut face aux savoirs change alors, l'enseignant n'est plus considéré comme le seul à en détenir, or, c'était cela qui le plaçait dans une position sociale d'autorité. Son autorité est donc remise en cause, elle perd en légitimité et en efficacité, la classe ne peut plus se faire sous la forme d'une domination avec des élèves qui restent passifs, il doit trouver des solutions et l'une d'entre elles est de s'appuyer sur l'autonomie des élèves et de les responsabiliser face à leurs apprentissages. D'autre part le savoir n'est plus vu comme un élément figé, mais plutôt en perpétuelle évolution, en effet, il y a des réformes de l'orthographe et de nouvelles découvertes historiques et scientifiques, le doute est donc dorénavant permis.

Le statut de l'enfant indépendant se développe encore dans les années 70, l'enfant passe d'un adulte miniature à un être en développement et l'autonomie apparaît dans les programmes pour la première fois en 1977, l'enfant doit être au centre du dispositif éducatif. En 1989, la loi d'orientation dite "loi Jospin" continue dans ce sens, l'école se renouvelle et insiste sur l'autonomie dans les programmes. Deux formes sont mises en avant, l'autonomie citoyenne qui concerne le comportement et la capacité des élèves à se prendre en charge et l'autonomie cognitive qui concerne les apprentissages. L'élève doit alors être acteur de ses apprentissages et l'enseignant doit considérer chaque élève dans sa diversité et leur proposer une méthode de travail adaptée. Il y a alors un essor de la norme de la pédagogie de l'autonomie cognitive et de la co-construction des savoirs avec les élèves et une dévalorisation de la pédagogie de la transmission verticale.

1.1.2. La place du concept d'autonomie dans les textes officiels

En 2005, la loi d'orientation dite "loi Fillon" instaure un socle commun de connaissances et de compétences qui identifie celles qui sont indispensables et que doivent acquérir les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. Il évolue avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en 2013 pour devenir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est divisé en cinq domaines. Le domaine 2 de ce socle, "les méthodes et outils pour apprendre" met l'accent sur l'importance de la notion d'autonomie, ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, afin de réussir dans leurs études et de continuer à apprendre et se former dans leur vie professionnelle. Delphine Patry (2018) définit ce domaine comme "éduquer les futurs citoyens dotés d'un esprit critique permettant de faire des choix personnels et réfléchis". Actuellement, l'autonomie est donc une compétence transversale qui doit être maîtrisée par les élèves pour leurs études et qui sera également importante toute leur vie.

En effet, dans une société où tout évolue constamment, la capacité d'adaptation est une qualité essentielle pour une intégration professionnelle réussie. Prendre en charge son propre fonctionnement intellectuel est ce qui va permettre de s'adapter selon le contexte et d'utiliser les bonnes stratégies pour réussir. C'est aussi une façon de permettre aux élèves de prendre du recul sur les savoirs qu'on leur enseigne à l'école, mais également sur les nombreuses informations qu'ils reçoivent d'autres pôles. C'est une compétence qui demande du temps pour être acquise, il est important de comprendre que ce n'est pas inné et qu'il faut l'apprendre aux apprenants.

C'est pourquoi l'institution demande aux enseignants d'apporter aux élèves les outils pour qu'ils deviennent autonomes et de leur faire acquérir les compétences nécessaires pour apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner seul et de manière efficace. Ils doivent apprendre l'autonomie aux élèves de façon explicite que ce soit en classe ou dans l'espace de la vie scolaire.

Apprendre l'autonomie aux élèves, c'est également les éduquer à avoir une autonomie de jugement, un discernement, un sens critique, qu'ils comprennent le sens de ce qu'ils apprennent. Pour cela, les enseignants doivent favoriser les débats, la confrontation d'idées et leur apprendre que les doutes sont permis.

La place de l'élève est donc au cœur de ses apprentissages, il doit être actif, avoir une certaine liberté d'organisation et coopérer avec des personnes tierces. Le professeur a un rôle de guide, d'accompagnateur.

Les élèves doivent sortir de l'école avec une capacité à organiser leurs différentes tâches, seul, à utiliser des outils lorsqu'ils sont mis à leur disposition et à prendre du recul sur ce qu'ils apprennent.

1.2. Approche théorique

1.2.1. Les différentes autonomies

Le mot autonomie est issu du grec **autonomos**, **autos** voulant dire soi-même et **nomos** pour les lois, autonomie veut donc dire : qui se régit par ses propres lois.

D'après le dictionnaire Larousse, l'autonomie représente la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui, c'est le caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose.

Selon Hervé Caudron (2001), l'autonomie se décline sous différentes formes, plus précisément l'autonomie affective, l'autonomie corporelle, l'autonomie spatio-temporelle, l'autonomie matérielle, l'autonomie intellectuelle, l'autonomie morale, l'autonomie de langage et l'autonomie dans l'organisation de son travail. Il décrit l'autonomie affective comme l'expression, l'identification et la maîtrise des sentiments, sans être dépendant du jugement des autres. L'autonomie corporelle quant à elle, décrit le fait qu'une personne est en pleine possession de son corps, mais aussi sa coordination et le contrôle de ses gestes. C'est l'autonomie spatio-temporelle qui permet de se situer et s'orienter dans le temps et dans l'espace. L'autonomie matérielle concerne la capacité d'adaptation à un environnement concret, plus précisément à l'école elle permet à un élève de mettre son manteau tout seul, ou encore d'aller chercher le matériel nécessaire, etc. L'autonomie intellectuelle consiste en une acquisition de connaissances ainsi que la capacité à les mobiliser selon les situations, et notamment pour construire de nouveaux apprentissages. La nécessité de se donner des règles, de les comprendre et de les respecter se retrouve dans l'autonomie morale. L'autonomie du langage se décline sous le langage oral et le langage écrit, avec le développement du vocabulaire. Et enfin, l'autonomie dans l'organisation du travail permet d'anticiper, de prévoir et de planifier son travail, tout en restant dans les temps.

D'autres auteurs définissent les types d'autonomies différemment, comme par exemple celle qui va suivre. De notre côté, nous allons nous intéresser à l'autonomie intellectuelle puisque c'est celle qui va principalement nous intéresser dans notre écrit.

Il faut être en mesure de différencier l'autonomie fonctionnelle de l'autonomie intellectuelle (Maulini et Erceylan, 2020). La première concerne les élèves qui savent travailler en autonomie, savent se gérer sans l'aide d'une tierce personne, mais sans forcément mettre du sens dans ce qu'ils font. L'autonomie intellectuelle concerne les élèves qui acceptent ou refusent de faire une tâche selon le sens qu'ils lui donnent, s'ils la trouvent sensée ou absurde. Dans le deuxième cas, les élèves se questionnent sur le sens des choses, ils effectuent la tâche, car ils en ont compris l'intérêt. Les élèves apprennent alors mieux et s'engagent plus, car ils comprennent l'intérêt des tâches qu'ils effectuent.

L'autonomie intellectuelle et l'autonomie cognitive sont donc semblables mais selon les écrits, un nom différent leur est attribué. En effet, ce que nous avons pu voir précédemment sur l'autonomie intellectuelle est également décrit par N. Bélanger (2012). Cependant, elle emploie le terme d'autonomie cognitive, d'après elle, c'est une autonomie qui suggère que l'élève est en capacité de résoudre des problèmes seuls et d'effectuer des tâches qu'il comprend sans l'aide d'une tierce personne. L'idée est d'atteindre une efficacité dans les apprentissages, sans surveillance permanente, par exemple laisser un groupe en autonomie notamment pour procéder à des exercices de réinvestissement.

Nous allons maintenant étudier différents modèles théoriques sur la pédagogie de l'autonomie.

1.2.2. Les modèles théoriques de la pédagogie de l'autonomie

Nous nous sommes appuyées sur les travaux de Bernard Lahire (2001) qui a défini, la "figure idéaltypique" de l'élève autonome. Selon lui, plusieurs facteurs pédagogiques sont indispensables pour atteindre cet idéal de la pédagogie de l'autonomie.

Dans un premier temps, les enseignants doivent avoir une bonne connaissance de leurs élèves pour pouvoir s'adapter à chacun et différencier les modalités et les supports d'apprentissage.

L'organisation spatiale de la classe est également importante, elle doit être organisée en sous-espaces différenciés pour permettre des temps de classe où tous les élèves ne font pas la même chose en même temps. Ce travail en ateliers permet une approche vers l'autonomie, car l'enseignant ne peut pas être à tous les pôles en même temps. Les bureaux des élèves ne doivent pas forcément être en rang, mais il faut que leurs placements permettent d'alterner moment d'écoute collective et travail autonome.

Le rapport entre l'enseignant et les élèves ne doit pas être directif, il faut que les élèves soient placés en situation active de réflexion ou de production. Ils doivent prendre en charge leur activité intellectuelle. L'enfant est vu comme un être intelligent qui doit construire ses savoirs.

Pour cela, l'enseignant peut laisser les élèves plus libres de leurs apprentissages en leur laissant des choix à faire dans l'ordre dans lequel ils effectuent leurs tâches, dans le choix de textes à lire ou encore dans l'activité qu'ils veulent faire dans des temps plus libres. Le régime d'exercices devient alors plus varié. Les élèves peuvent aussi avoir accès à l'emploi du temps pour leur permettre d'apprendre la gestion du temps, la planification et l'organisation.

Ses travaux mettent en avant plusieurs éléments essentiels dans la pédagogie de l'autonomie qui sont la transparence, tout doit être explicité aux élèves, c'est ce que l'on appelle la publicisation, c'est-à-dire rendre visible les outils aux élèves et la co-construction des savoirs.

L'idéal de l'élève autonome selon Bernard Lahire (2001) est donc "un élève placé au centre du système, un élève actif, en recherche, un élève réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'auto-évaluant, un élève ayant contribué à la fixation des règles communes, et de ce fait, les respectant"

Le but est de permettre l'implication et l'intérêt des élèves pour les savoirs et la vie scolaire. Les enjeux de cette pédagogie sont donc d'avoir des élèves investis dans leurs apprentissages, capables d'apprendre seul et de permettre à l'enseignant de différencier plus facilement ses apprentissages.

Finalement, dans ce modèle pédagogique, l'enseignant n'enseigne plus, il guide, il explicite les consignes, cadre les élèves, donne des objectifs et vérifie que les élèves ont bien compris. André De Peretti et François Muller (2006) utilisent la métaphore du colibri pour expliquer la posture alors paradoxale de l'enseignant. Le colibri peut être stationnaire tout en étant dynamique pour pouvoir garder une distance avec la fleur et gérer sa présence sans la piquer. Il en est de même pour l'enseignant dans sa relation pédagogique avec l'élève qui doit essayer de tirer des élèves des efforts en s'en approchant le plus possible sans en faire trop pour ne pas lui mettre la pression ni faire à sa place.

Nous ne pouvons pas aborder la notion d'autonomie des élèves à l'école sans parler de Maria Montessori, considérée comme l'une pionnière dans le développement de l'enfant et de la pédagogie, allant à l'encontre des fondamentaux de l'éducation traditionnelle. Ce qui s'appelle actuellement la méthode Montessori d'après Livia Cadei et Chiara Sità (2018) "c'est un ensemble de pratiques basées sur les ressources de l'élève et son élan vers l'exploration et la compréhension du monde". C'est-à-dire que les enseignants doivent répondre aux besoins spécifiques de l'enfant tout en respectant son rythme de développement. Pour cela, l'enfant doit être placé au centre du processus d'éducation, les enseignants doivent se baser sur une observation poussée des élèves pour pouvoir les accompagner au mieux et à leur rythme dans leurs apprentissages.

Actuellement, il y a également un engouement à propos du matériel éducatif “Montessori” qui permet aux enfants d’explorer de nouveaux apprentissages sans l’aide de l’adulte. Cependant, d’après Bérangère Kolly (2020), Maria Montessori reprochait à ses disciples de réduire ses découvertes à une méthode d’éducation basée sur des objets matériels et à se priver d’aller au-delà, elle voulait qu’ils se détachent du matériel et des méthodes pour “vivre et faire vivre”. Elle ne pense d’ailleurs pas avoir inventé une méthode, mais selon elle “éduquer, c’est permettre la liberté de l’enfant et la manifestation de la réalité psychologique de ce dernier”. Elle considère alors l’adulte comme un guide bienveillant qui doit accompagner ses élèves dans ses apprentissages. Tout comme Célestin Freinet, elle part du principe que l’enfant n’est pas vide, qu’il arrive avec une histoire, une personnalité en formation et en partie forgée, un langage, porteur de sens, de culture et une énergie propre qui le pousse à croître (Bérangère Kolly et Henri Louis GO, 2020). Nous finirons cette partie avec une citation de Paulo Freire (2011) “Il n’y a pas d’enseignement sans apprentissages”, l’enseignant ne peut pas enseigner si les élèves, de leur côté, n’apprennent pas et c’est pourquoi favoriser la pédagogie de l’autonomie et mettre les élèves au cœur de leurs apprentissages va permettre un meilleur engagement de ces derniers et donc une meilleure assimilation des savoirs.

Nous allons nous intéresser à la mise en place de cette pédagogie dans les classes. Pour cela, les enseignants utilisent des outils et des dispositifs que nous allons aborder dans la prochaine partie.

1.2.3. Les outils favorables au développement de l’autonomie

Lors de nos lectures, nous avons pu identifier différents supports et dispositifs qui sont utilisés pour rendre autonomes les élèves. Nous allons expliciter les plus fréquents.

Précédemment, nous avons vu que la pédagogie de l’autonomie se définissait généralement par le fait de faire travailler les élèves seuls. Des outils sont alors mis à leur disposition, des consignes écrites pour qu’ils comprennent la tâche qui leur est demandée, des affiches murales qui peuvent être des ressources pour réussir cette tâche ou encore des fiches ressources qui leur sont distribuées individuellement.

La pédagogie de l’autonomie favorise également l’utilisation de l’auto-évaluation, cela peut se présenter sous la forme d’activités qui permettent aux élèves de savoir eux-mêmes s’ils ont bien effectué la tâche demandée, elle peut se faire sous forme de bilan, l’enseignant demande alors à l’élève ce qu’il pense de son travail, de faire une critique de ce qu’il a effectué ou bien cela peut se faire sous forme de co-évaluation avec l’aide de l’enseignant.

Par ailleurs, les outils numériques, tels que le TNI ou Eprimo, sont des ressources intéressantes pour aider à autonomiser les élèves. En effet, les exercices proposés sur les logiciels pédagogiques ont généralement une correction, les élèves peuvent facilement voir et corriger leurs erreurs sans l'aide de l'enseignant. D'autre part, l'erreur est moins stigmatisante sur ce genre d'outils, car elle est facilement effaçable et modifiable. Héloïse Durler (2016) ajoute que l'utilisation qu'il fait des outils pédagogiques en rapport avec l'autonomie, permet à l'élève un rapport à l'erreur plus serein, car l'objectif est alors de comprendre d'où elles viennent et de les hiérarchiser selon leur importance. En effet, une simple erreur d'oubli n'est pas aussi grave qu'une erreur de compréhension.

La co-construction des savoirs est également un dispositif fort utilisé dans cette pédagogie, il permet de s'appuyer sur ce que savent déjà les élèves pour approfondir leurs connaissances et construire de nouveaux savoirs en favorisant leur investissement.

Nos lectures nous ont permis d'approfondir le concept d'autonomie et d'affiner notre pensée à ce sujet. Nous pensons donc que rendre les élèves autonomes est un facteur important dans leur réussite. En effet, les rendre acteurs de leurs apprentissages leur permet de mieux s'engager, de mettre du sens dans ce qu'ils apprennent et ce qu'ils font et d'ainsi mieux assimiler les savoirs. C'est donc bénéfique pour les élèves.

Nous pouvons ajouter que c'est bénéfique dans le fonctionnement actuel des classes où les élèves sont nombreux et que cela permet de réduire leurs sollicitations envers l'enseignant pour des questions d'organisation et de le libérer pour qu'il puisse les guider dans la construction de compétences et l'apprentissage des savoirs.

1.3. La didactique professionnelle

Nous aborderons dans cette partie la didactique professionnelle, nous allons la définir et expliciter les techniques qui nous permettront par la suite d'analyser l'activité des enseignants.

D'après Pastré et ses collaborateurs (2006), la didactique professionnelle correspond à l'analyse du travail et a pour objectif de développer les compétences des professionnels. Nous pensons donc que nous pouvons utiliser la didactique professionnelle pour analyser l'activité de l'enseignant et voir ce qu'il met en place pour favoriser l'autonomie des élèves. Dans notre cas, nous allons analyser son activité en ciblant particulièrement le choix de ses outils, de ses modalités de travail et sa relation avec les élèves. Il nous est donc essentiel d'introduire la didactique professionnelle et ses origines.

Débutons par la naissance de la didactique professionnelle, elle est d'après Pierre Pastré (2011), née à deux endroits simultanément ou presque. D'une part dans un groupe de chercheurs qui voulaient articuler psychologie ergonomique et certaines didactiques disciplinaires. D'autre part avec un chercheur qui voulait introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle. Ces deux réflexions se basent sur le même fondement à savoir rapprocher l'apprentissage et le travail, nous pouvons penser que cela inclut le fait de trouver les outils adéquats et les mettre à profit selon les situations.

Pastré (2011) nous dit que si nous parlons du contenu théorique de la didactique professionnelle, trois termes vont ressortir : l'activité, l'apprentissage et la formation. Cependant, c'est l'analyse de l'activité qui constitue le principal apport de la didactique professionnelle. De plus, il ne faut pas être abusif en séparant l'analyse de l'activité et l'analyse de l'apprentissage, car dans une de ses thèses l'auteur nous dit "il n'y a pas d'activité sans apprentissage et tout apprentissage est la mobilisation d'une activité". Nous apprenons également dans cet ouvrage qu'il s'est inspiré de la théorie piagétienne avec les concepts de schèmes et d'invariants opératoires. Nous allons donc décrire ce qu'est un schème puisque nous allons nous appuyer sur ce concept pour expliquer la manière d'agir de l'enseignant et sa relation avec ses élèves pour rendre favorable l'autonomie.

D'après Vergnaud (2002), un schème est "une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie". Pour étudier les pratiques de l'enseignant, il nous faut prendre en compte les quatre composantes du schème à savoir, la composante conceptuelle, la composante adaptative, la composante procédurale et la composante intentionnelle.

La composante conceptuelle évoque les invariants opératoires, c'est-à-dire les principes tenus pour vrai par l'enseignant ainsi que ses valeurs. La composante adaptative concerne les inférences, autrement dit, il s'agit de la capacité de l'enseignant à faire du lien entre tous les éléments. La composante procédurale est composée des règles de prise d'information, des règles d'action et des règles de contrôle, autrement dit tout ce qui permet d'agir. Et enfin, il y a les buts présents dans la composante intentionnelle. C'est la construction d'invariants opératoires qui permettrait de s'acclimater aux circonstances du réel présent dans l'action.

De plus, lors de nos lectures, nous avons pu constater que différents auteurs affirment que l'autonomie serait une compétence qui n'est pas innée et qui nécessite donc un apprentissage.

Nous pouvons clôturer cette partie en définissant nous-mêmes la pédagogie de l'autonomie, en effet nous pensons qu'il s'agit d'une approche qui dans notre cas demande à l'enfant de devenir acteur de ses propres apprentissages, selon l'environnement créé par l'enseignant pour favoriser ses apprentissages, ce qui l'oblige à ne demander aucune aide et donc en ce sens à devenir autonome. C'est le concept de schème qui va nous permettre de lier la didactique professionnelle et la pédagogie de l'autonomie puisque nous allons observer les quatre composantes du schème du côté de l'enseignant. Nous allons maintenant nous intéresser aux différentes controverses sur ce sujet.

2. Les controverses émanant de la pédagogie de l'autonomie

Nous avons défini précédemment la pédagogie de l'autonomie et ses intérêts, nous allons maintenant nous intéresser à ses limites.

2.1. Une autonomie contrôlée par les enseignants

L'apprentissage de l'autonomie dans le milieu scolaire a pour objectif de faire rentrer les élèves avec plus de libertés dans les apprentissages pour qu'ils s'engagent davantage en comparaison à une pédagogie où les savoirs sont transmis de façon plus verticale.

Cependant, selon H. Durler (2016) les élèves sont loin d'être dégagés de toutes contraintes, généralement leur travail est cadré, ils doivent rendre des comptes rendus, des fiches de travail ou encore des auto-évaluations. L'autonomie transparaît alors comme le fait de travailler seul, mais n'inclut pas la liberté dans le choix des contenus et des méthodes d'apprentissages. Finalement le seul choix qu'ont à faire les élèves, c'est l'ordre dans lequel ils doivent effectuer leurs tâches.

Par ailleurs, la co-construction des savoirs permettrait seulement, selon P. Périer (2014) de négocier ce qui ne peut être imposé aux élèves. En effet, les enseignants s'appuient sur les connaissances des élèves pour construire les apprentissages tout en gardant le contrôle sur la production finale et ce qui va devoir être appris par les élèves.

De plus, il faut prendre en compte que les élèves doivent rentrer dans le cadre de la vie scolaire et sont évalués, ils ne sont donc pas si libres que l'utilisation de cette pédagogie laisse paraître. En effet, leurs performances dépendent de leur engagement dans l'activité et de leur intérêt pour les contenus. De ce point de vue, l'autonomie des élèves ne serait donc que très partielle.

Elise et Célestin Freinet avaient également observé ce paradoxe, les enseignants doivent, en effet, s'adapter au désir de vivre des enfants, ce qui va à l'encontre de l'aliénation scolaire à laquelle nous les soumettons (Bérengère Kolly et Henri Louie Go, 2020).

2.2. Les limites dans la co-construction des savoirs

Nous avons vu précédemment, que dans la pédagogie de l'autonomie, la place des élèves est au cœur des apprentissages, ils doivent être acteurs dans la construction de leurs savoirs. L'enseignant a un rôle de guide et doit s'appuyer sur leurs connaissances initiales pour développer de nouvelles notions et favoriser l'engagement des élèves. Il est attendu des professeurs qu'ils demandent aux élèves de participer activement à la construction des savoirs et de voir ce que les élèves sont en mesure d'apprendre afin de susciter leurs intérêts et de les responsabiliser dans leur apprentissage.

Cependant selon les recherches de Pierre Périer (2014), qui ont lieu dans des établissements de milieux populaires avec des élèves éloignés de la culture scolaire, les enseignants doivent anticiper les réactions des élèves et sont obligés de procéder à des ajustements didactiques pour favoriser l'engagement autonome d'appropriation des connaissances et rendre les savoirs plus accessibles. Cela n'est alors pas rare que l'exigence des apprentissages baisse. Il y a donc une ambivalence entre le fait que le cours doit être co-construit avec les élèves et l'exigence sur le contenu des apprentissages. De plus, il arrive que les professeurs se retrouvent en position de moralisateurs face aux élèves pour que ces derniers s'engagent dans les activités et pour leur apprendre l'autonomie ce qui est en totale contradiction avec l'idéal de cette pédagogie.

2.3. Les limites des principaux outils de la pédagogie de l'autonomie

L'institution attend des élèves qu'ils soient capables d'utiliser des ressources et des outils qui leur permettent de s'engager et de se motiver dans leurs apprentissages de façon autonome. Les principaux outils utilisés, en particulier en cycle 2 et 3, sont des listes de tâches à effectuer, des affichages muraux, des consignes écrites, des fichiers d'exercices, des dictionnaires, des manuels scolaires...

Les élèves doivent être également capables de planifier leurs tâches, expliquer leurs actions, revenir sur des consignes non comprises et s'évaluer.

Tout cela nécessite une réflexivité importante et une très bonne maîtrise du langage et de l'écrit. Selon H. Durler (2016), les supports pédagogiques s'adressent à des élèves déjà autonomes, capables de travailler seul, engagés dans le processus scolaire d'apprentissage des savoirs et responsables de leurs actes. C'est une compétence qui n'est pas forcément enseignée en classe, ce qui peut donc mettre en difficulté des élèves et en particulier les enfants issus de milieux populaires souvent plus éloignés de la culture scolaire.

Les travaux de Bernard Lahire vont également dans ce sens, selon lui l'écrit et la lecture, en particulier la lecture silencieuse, ont une place centrale dans l'apprentissage de l'autonomie aux élèves. Il pense que l'autonomie scolaire n'est donc pas une autonomie générale et transversale à adapter à n'importe quelle situation, que c'est une autonomie spécifique liée à une culture scolaire écrite et qui permet la construction des savoirs par l'apprentissage à utiliser seul des outils de travail. Seuls les élèves maîtrisant la lecture pourront apprendre de cette autonomie scolaire.

De plus, les supports pédagogiques visant à autonomiser les élèves devraient respecter leur rythme, mais la rapidité des élèves à effectuer des listes de tâches reste un critère important pour catégoriser les élèves. Les élèves les plus lents sont considérés comme moins autonomes. Alors que parfois la lenteur n'est pas le fond du problème, mais c'est plutôt une incapacité pour ces élèves à réaliser une partie de ce qui leur est demandé par manque de ressources.

Maria Montessori émet également une réserve à propos des outils utilisés par les enseignants pour favoriser l'autonomie des élèves, selon elle être trop attaché aux outils empêche les enseignants de considérer les élèves comme des êtres possédant suffisamment de puissance pour s'éduquer eux-mêmes. L'autonomie des enfants est alors une autonomie contrôlée par l'enseignant grâce aux outils utilisés.

2.4. La place des enfants dans la société selon les milieux sociaux

Dans cette pédagogie, les enfants doivent avoir l'habitude d'être considérés comme un interlocuteur à part entière, qui est capable de donner son avis et faire des choix, or, ce n'est pas le cas dans toutes les familles. En effet, tous les milieux sociaux n'ont pas les mêmes habitudes réflexives d'expression de soi ou les mêmes pratiques au niveau du langage et de l'écrit. D'après les recherches de P. Périer, dans les milieux populaires les valeurs des familles sont parfois opposées à cette pédagogie, le rapport à l'adulte est souvent un rapport d'autorité avec un cadre et des règles strictes.

Cela ne favorise pas l'assimilation de l'apprentissage de l'autonomie en milieu scolaire. Si les habitudes ne sont pas semblables à ce qui est demandé en milieu scolaire, elles n'ont alors pas la même rentabilité dans l'usage des outils utilisés en classe. D'après H. Durler, des pré-requis sont indispensables dans l'utilisation de ces outils et l'élève s'en accommode beaucoup plus facilement s'il les construit hors de la sphère de l'école.

Les élèves et les familles sont alors désignés responsables de leur manque d'autonomie et de l'échec scolaire qui s'ensuit. L'autonomie demande également une participation et un engagement actif des élèves et donc des aptitudes langagières élevées ce qui peut créer des inégalités (enfants allophones, difficultés langagières...).

Une exigence élevée est donc requise de la part des élèves pour qu'ils deviennent des êtres autonomes. Ils doivent mettre en œuvre des activités intellectuelles de questionnement du travail scolaire, dans un premier temps par sa planification puis par des activités de métacognition pendant sa réalisation en enfin par une auto-évaluation. Cela repose sur un ensemble de pré-requis que ne disposent pas tous les élèves.

Le travail autonome implique que les élèves doivent contrôler leur comportement, doivent se concentrer sur eux et ne doivent pas solliciter trop souvent l'enseignant. Les élèves qui n'y arrivent pas n'ont souvent pas les ressources suffisantes et peuvent faire face à de l'insécurité par rapport à la situation et alors avoir des attitudes déviantes. Ce sont des élèves qui vont souvent paraître comme perturbateurs, car ils ne respectent pas l'attente de se maîtriser intellectuellement et corporellement. Cela peut créer des inégalités entre les élèves, il y a ceux qui arrivent à "contrôler leur nature" et "ceux qui ne savent pas maîtriser leur nature" (D'après Bourdieu 1989 cité par Durler H. 2016).

La pédagogie de l'autonomie est donc pour Pierre Perrier, tout comme pour Héloïse Durler, une norme soumise aux disparités du milieu social et familial des élèves et échoue à susciter une égalité des intelligences à force de vouloir favoriser l'émancipation ou par manque de différenciation.

3. Problématique et hypothèses

Nos lectures nous ont permis de confirmer l'enjeu important que représente l'autonomie scolaire, que ce soit du point de vue cognitif ou social, et de comprendre ce qui était réellement demandé aux élèves en termes d'autonomie. Elles nous ont également permis de repérer les outils utilisés pour mettre en place cette pédagogie. Nous avons pu constater que des pré-requis étaient nécessaires à leur utilisation, or tous les élèves n'arrivent pas à l'école avec le même bagage intellectuel. En effet, les élèves issus de milieux populaires sont souvent plus éloignés de la culture scolaire et ne possèdent pas toujours ces pré-requis.

Par ailleurs, cette pédagogie et ses outils nécessitent de parfaitement maîtriser le langage oral et écrit, ce qui peut de nouveau créer des inégalités, en particulier pour des élèves ne maîtrisant pas complètement la langue française, les élèves n'ayant pas acquis un niveau de lecture suffisant ou encore les élèves plus introvertis qui osent moins s'exprimer. Ces inégalités sont moins prononcées en cycle 1 car il est convenu que tous les élèves ne maîtrisent pas le langage oral.

Nos lectures nous ont également permis d'identifier une différence dans le rapport à l'enfant parmi les multiples milieux sociaux, les milieux plus populaires ne les considèrent pas toujours comme des êtres en développement capables de jugement, ils ont un rapport plus directif qui n'est pas en adéquation avec la pédagogie de l'autonomie. Les élèves peuvent alors avoir plus de difficultés à s'adapter à ce qui leur est demandé en milieu scolaire. C'est pourquoi nous avons cherché à répondre dans ce mémoire à la problématique suivante :

Comment un enseignant accompagne-t-il ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie pour favoriser leur réussite scolaire ?

Nous avons émis plusieurs hypothèses afin de répondre à cette problématique sur laquelle nous avons ensuite enquêté au cours de notre stage.

- L'apprentissage de l'autonomie par une variabilité des modalités de travail peut aider les élèves à mieux s'engager dans les activités et donc mieux apprendre.
- L'apprentissage de l'autonomie en faisant se référer les élèves à des outils, pouvant varier selon leur niveau, favorise une meilleure acquisition des savoirs.
- L'apprentissage de l'autonomie grâce à la posture de l'enseignant, qui s'adapte au degré d'autonomie de ses élèves, permet une meilleure chance de réussite scolaire pour chacun d'entre eux.

Synthèse

Nous avons pu voir précédemment, différents points, le premier étant les différentes approches de l'autonomie. Nous avons détaillé l'approche institutionnelle avec d'une part, l'origine de la pédagogie de l'autonomie et d'autre part, la place du concept de l'autonomie.

Puis nous avons décrit l'approche théorique en définissant les différentes formes d'autonomies existantes, certains modèles théoriques de cette pédagogie et enfin nous avons énuméré les outils favorables au développement de l'autonomie. Le second point concerne la corrélation observée entre la didactique professionnelle et la pédagogie de l'autonomie. Le dernier aborde les controverses émanant de la pédagogie de l'autonomie. En effet, malgré les avantages de cette pédagogie, permettant entre autres un meilleur engagement des élèves et une meilleure acquisition des savoirs, nous avons pu constater que c'était une compétence qui nécessitait de nombreux pré-requis et que le milieu hors de la sphère scolaire jouait un rôle important. Pour finir, nous avons explicité notre problématique et nos hypothèses.

Comme nous l'avons évoqué dans notre quatrième partie, nous avons à travers ce mémoire tenter de comprendre comment un enseignant accompagne ses élèves vers l'acquisition d'une certaine autonomie pour favoriser leur réussite scolaire ?

Partie 2 : Cadre méthodologique

Nous allons dans cette seconde partie présenter la démarche que nous avons adoptée et qui nous a permis de répondre à notre problématique. Ce cadre méthodologique est composé de deux sous-parties. La première présente la méthodologie de recueil de données et se compose de la justification de la méthodologie adoptée par rapport à notre problématique, une présentation du dispositif d'enquête et la présentation de la méthode de recueil de données. La deuxième sous-partie présente la méthodologie d'analyse des données recueillies.

1. Méthodologie de recueil des données

1.1. La méthodologie choisie au regard de la problématique

Nous cherchons à comprendre comment un enseignant accompagne ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie afin de favoriser leur réussite scolaire. Nos hypothèses sont les suivantes :

- L'enseignant pourrait varier les modalités de travail lors des différentes activités.
- L'enseignant pourrait également varier les outils qu'il propose à ses élèves en fonction de leur degré d'autonomie actuel pour les faire progresser dans cette compétence.
- L'enseignant peut avoir une attitude différente avec ses élèves en fonction de leurs acquis, pour les accompagner progressivement vers une meilleure autonomie.

Il nous faut alors adopter une méthodologie de recherche adaptée, de façon à comprendre les stratégies que met en place l'enseignant pour accompagner au mieux ses élèves dans ce processus d'acquisition de l'autonomie. Pour cela, deux méthodes d'enquêtes nous paraissent pertinentes.

1.1.1. Les observations

Nous avons effectué des observations à partir d'une vidéo d'une séance d'ateliers tournants d'où nous avons tiré nos données principales. C'est une séance où les élèves travaillent sur trois ateliers différents et tournent toutes les quinze minutes. Nous avons sélectionné cette séance, car les élèves travaillent essentiellement en autonomie. L'enregistrement vidéo permet de visionner les séquences plusieurs fois, cela nous permet d'être plus précis dans nos observations.

Nous avons observé l'activité de l'enseignant lors de ces ateliers et nous avons, dans un premier temps, noté les outils utilisés et les modalités de travail mises en place.

Nous avons également observé, à l'aide d'une grille (annexe 1) une séquence vidéo où l'enseignant donne les consignes des ateliers tournants. Les indicateurs de cette grille portent sur la posture de l'enseignant, ils nous indiquent s'il est dans l'accompagnement, dans une posture directive ou explicative afin d'apporter des éléments de réponse à notre hypothèse postulant que la posture de l'enseignant peut être un apport dans l'apprentissage de l'autonomie aux élèves. Cela nous a aidées à comprendre, à l'aide du modèle EPR d'Isabelle Vinatier, les enjeux de l'enseignant lorsqu'il explique les consignes des ateliers autonomes. Cela nous apporte également des informations pour repérer le schème de l'enseignant. Nous pouvons également comparer la posture qu'adopte cet enseignant avec la métaphore du colibri utilisée par André De Peretti et François Muller.

Ensuite, nous avons observé l'activité de l'enseignant lors de ces ateliers afin de voir s'il adopte une posture directive, d'accompagnement ou plutôt d'observation pour conduire ses élèves vers l'acquisition de la compétence d'autonomie. Nous avons alors également utilisé une grille (annexe 2) et nous avons coché chaque indicateur à chaque fois que nous observions l'enseignant adoptant l'une de ces postures.

Enfin, nous avons fait des observations complémentaires lors des temps de classe ordinaires, en particulier au niveau de l'utilisation des outils, en notant au fur et à mesure lesquels étaient utilisés en classe, combien de fois, ils étaient utilisés et s'ils étaient les mêmes pour tous les élèves.

1.1.2. Les entretiens

Nous avons choisi de faire différents entretiens pour compléter nos observations : un entretien d'autoconfrontation (annexe 3) et un entretien semi-directif (annexe 4). L'entretien d'autoconfrontation s'appuie sur la vidéo des ateliers tournants, séance mise en place par l'enseignant et que nous avons filmée.

L'objectif de cet entretien a été de déterminer les buts recherchés par l'enseignant en mettant en place cette modalité de travail particulière, de comprendre pourquoi il propose certains outils à ses élèves, quelle posture il adopte lorsque ses élèves sont en travail autonome et, si parfois sa posture change, quelles en sont les raisons. Le but final est de déterminer comment l'enseignant fait pour que cela ait un impact sur les apprentissages selon son point de vue.

L'entretien semi-directif nous a permis de réunir des données complémentaires à celles que nous avons recueillies lors de l'entretien d'autoconfrontation. L'un des objectifs est de comprendre comment l'enseignant a accompagné ses élèves pour qu'ils soient capables d'être autonomes sur ces ateliers. Puis nous avons cherché à savoir si l'autonomie acquise grâce à ces ateliers tournants était transposée dans la vie de classe en général et si cela avait un impact positif sur les apprentissages des élèves selon lui. Ce recueil de données va permettre de compléter et de préciser ceux faits avec les observations.

1.2. Présentation du dispositif d'enquête

1.2.1. Description du terrain d'enquête

Nous avons fait notre stage dans une école identifiée comme réseau d'éducation prioritaire (REP) en milieu rurale. L'enseignant que nous avons observé et avec qui nous nous sommes entretenues enseigne à une classe de 23 élèves de CM1-CM2. Les entretiens se sont déroulés sur un temps méridien, en l'absence d'élèves dans la classe. Lors de la première semaine, il nous a demandé si nous avions des requêtes particulières, nous lui avons alors spécifié que nous aimerions, dans un premier temps, observer pour relever des données, puis nous lui avons demandé l'accord pour effectuer des entretiens. Il nous a alors demandé sur quel sujet portait nos observations et nos entretiens, nous avons donc évoqué notre sujet de mémoire et nous lui avons présenté notre problématique.

Sur notre première semaine de stage et sur le début de la deuxième semaine, nous avons été en observation, nous voulions comprendre le fonctionnement de l'enseignant et de sa classe. Nous avons ensuite fait nos observations en différée, à partir d'une vidéo sur une séance spécifique, mise en place le jeudi de la deuxième semaine, que l'enseignant nomme "les ateliers tournants" en mathématiques. L'entretien d'autoconfrontation a été fait suite à la séance que nous avons filmée et nous avons fait l'entretien semi-directif lors de la troisième semaine de stage afin de pouvoir compléter l'entretien précédent.

Nous avons pu observer dans la classe dans laquelle nous sommes en stage deux difficultés principales qui freinent l'apprentissage des élèves. En effet, les élèves étaient relativement passifs et prenaient peu d'initiatives. Par ailleurs, il y a une très grande diversité de niveau, que ce soit du point de vue de l'autonomie en tant que tel ou du travail scolaire, les élèves n'avancent pas au même rythme. Lors de notre première semaine, nous avons déjà pu observer une séance similaire dans l'organisation à celle que nous avons filmée la deuxième semaine, ainsi, nous avons pu voir certains élèves très autonomes et d'autres relativement dépendant de leur enseignant. Nous avons donc observé l'enseignant pour comprendre quelles méthodes il met en place et quelle posture il adopte pour faire progresser ses élèves dans cette compétence et permettre un meilleur apprentissage de chacun d'entre eux.

1.2.2. Description du dispositif d'enquête

Dans cette partie, nous décrivons le dispositif d'enquête sur lequel nous nous sommes appuyées pour effectuer les observations, l'entretien d'auto-confrontation et l'entretien semi-directif.

Lors de notre arrivée en stage, nous nous sommes entretenues avec notre MAT à propos de notre sujet de mémoire et de ce que cela impliquerait lors de ces trois semaines de stage. Nous nous sommes accordés sur le fait de pouvoir filmer une séance, pour cela, nous avons fait passer des autorisations parentales. Il nous a rapidement proposé de filmer une séance sur les ateliers tournants en mathématiques qu'il met en place le jeudi matin, car c'est en lien étroit avec le sujet de notre mémoire, en effet, selon l'enseignant, ces ateliers englobent des objectifs cognitifs, mais également des objectifs de favorisation de l'autonomie.

Nous avons filmé cette séance en entier afin de pouvoir la visionner plusieurs fois pour effectuer nos observations puis nous en avons sélectionné certaines parties afin de pouvoir effectuer un entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant. Les parties sélectionnées sont en lien direct avec nos hypothèses, ce sont des séquences où les élèves utilisent des outils en rapport avec l'autonomie, où les modalités de travail sont particulières ou encore lorsque l'enseignant est actif avec ses élèves et adopte une posture différente selon les élèves.

Nous avons choisi, à l'aide de l'enseignant, de nous focaliser en partie sur cette séance pour les observations et pour l'entretien d'autoconfrontation, car les élèves sont en autonomie partielle sur des résolutions de problème, des jeux numériques et des jeux mathématiques.

La séance est tout d'abord conduite en collectif par l'enseignant pour le passage des consignes puis il divise la classe en trois groupes et chacun de ces groupes passent sur chaque atelier pendant une quinzaine de minutes.

Cela nous semble intéressant de comprendre les objectifs de l'enseignant en termes d'apprentissage et d'autonomie sur ce type de séance et comment il les a introduites pour qu'elles soient en faveur de l'ensemble des élèves.

L'entretien semi-directif a eu lieu la dernière semaine de stage, cela nous a permis de compléter l'entretien d'auto-confrontation et certaines observations que nous avons faites sur les temps de classe ordinaire.

La contrainte principale que nous avons eue concerne le fait de filmer notre MAT et les élèves, leurs comportements peuvent être modifiés face à la caméra et les résultats peuvent alors être biaisés.

1.3. Présentation de la méthode de recueil de données

1.3.1. Rôle des données recueillies

Afin de répondre à nos hypothèses concernant les outils utilisés, les modalités de travail mises en place et la posture adoptée par l'enseignant pour favoriser l'autonomie de ses élèves, nous avons fait le choix de recueillir différents types de données que nous avons décrites ci-dessous. Chacune d'entre elles a un rôle spécifique ce qui nous a permis de vérifier nos hypothèses et de répondre à notre problématique.

Lors de nos observations nous avons recueilli des données concernant les outils que les élèves utilisent, dans un premier temps sur les ateliers tournants puis sur ceux que l'enseignant leur met à disposition le reste du temps et que nous utiliserons en tant que données complémentaires.

Puis, lors des entretiens, nous avons cherché à savoir si l'enseignant les variait en fonction de l'autonomie de ses élèves. Nous avons procédé de la même façon concernant les modalités de travail, nous avons commencé par recueillir des données à l'aide de nos observations, nous voulions voir quelles étaient les modalités de travail pour les ateliers tournants puis en classe ordinaire et nous avons cherché à savoir si l'enseignant met en place du tutorat ou s'il a lieu de façon spontanée.

Enfin, nous avons relevé des données sur la posture de l'enseignant, elles nous ont permis d'observer s'il effectuait de la différenciation et quelle posture il adoptait pour favoriser l'autonomie de ses élèves.

Nous avons ensuite recueilli des données à l'aide d'un entretien d'autoconfrontation qui s'est appuyé sur la vidéo des ateliers tournants que nous avons filmé.

Ces données ont été rassemblées dans une grille d'observation (annexe 3) que nous avons conçue au préalable et dont les indicateurs principaux portent sur nos trois hypothèses, la posture, les modalités et les outils. Nous avons ajouté certains éléments, tels que le climat de classe ou les priorités de l'enseignant qui se sont révélés au fil de nos observations.

Enfin, l'entretien semi-directif a eu lieu en complément, nous l'avons analysé à l'aide de la grille d'observation de l'entretien d'autoconfrontation (annexe 3). Nous nous sommes appuyées sur un enregistrement vidéo pour l'entretien d'autoconfrontation et nous avons posé des questions complémentaires lors de l'entretien semi directif. Les données recueillies ont chacune leur rôle, cependant certaines sont plus importantes que d'autres, par exemple nos observations ont plus d'impact que les entretiens, car elles correspondent à l'activité effective de l'enseignant. Ces derniers nous permettent d'apporter des précisions lors de nos analyses.

1.3.2. Description des données recueillies

La nature des données recueillies est multiple et complémentaire, ainsi, c'est en les liant entre elles que nous avons pu leur donner du sens.

Nous nous sommes appuyées sur plusieurs grilles lors des observations faites à partir de la vidéo des ateliers tournants. La première (annexe 1) permet d'observer l'attitude de l'enseignant face aux élèves lors de l'explication des consignes des ateliers pour étudier la façon dont il accompagne ses élèves à effectuer un travail en autonomie. La deuxième grille (annexe 2) nous a permis de relever son activité lors des ateliers tournants. Nous avons également listé les outils utilisés lors de ces ateliers et combien de fois ainsi que les modalités de travail mises en place.

L'entretien d'autoconfrontation, que nous avons enregistré puis transcrit (annexe 4), nous a permis d'obtenir des indications sur les objectifs de l'enseignant lors de ces ateliers tournants. Cela nous a permis d'aller au-delà de la simple observation et de lui poser des questions en adéquation avec notre problématique. Nous cherchons effectivement à savoir s'il utilise ces moments d'autonomie pour développer cette compétence ou pour favoriser les apprentissages des élèves. Nous nous sommes appuyées, lors de la description de nos entretiens, sur une grille d'observation contenant plusieurs indicateurs. Ces indicateurs sont regroupés en trois grandes catégories : la posture de l'enseignant, les outils utilisés et les modalités de travail. Ces trois grandes catégories sont chacune en lien avec l'une de nos hypothèses.

La première, concernant la posture de l'enseignant, nous l'avons divisée en deux observables qui sont le mode opératoire ordinaire de l'enseignant et la différenciation qu'il effectue face aux élèves. Nous avons pour cela demandé à l'enseignant s'il adaptait sa posture en fonction des élèves et quelles en étaient les raisons ainsi que les buts de ses choix de mode opératoire.

La seconde catégorie est centrée sur les outils qui pourraient favoriser l'autonomie des élèves, nous avons questionné l'enseignant sur le choix de ces derniers et les raisons pour lesquelles il utilise des outils différents avec certains élèves. Cela rejoint sur un certain aspect la première entrée, car utiliser des outils différents selon les élèves, c'est un moyen d'effectuer de la différenciation. Les observables sont : "outils collectifs", "outils individuels", "outils différents", "utilisation différente de l'outil".

Enfin, la troisième catégorie porte sur les différentes modalités que l'enseignant peut apporter pour favoriser l'autonomie de ses élèves. Nous nous sommes intéressées à la raison pour laquelle il a choisi cette modalité de travail en ateliers. Nous lui avons également demandé les objectifs derrière chacun des exercices proposés. Nous avons également, après les entretiens, ajouté trois indicateurs qui revenaient souvent dans le discours de l'enseignant. Ils concernent les priorités en termes d'enseignement "l'apprentissage de l'autonomie" et "l'apprentissage des savoirs et savoir-faire" ainsi que le climat de classe.

Par ailleurs, nous avons effectué un entretien semi-directif (annexe 5) qui nous a permis de compléter l'entretien d'autoconfrontation. Il nous a surtout permis de comprendre plus précisément les buts de l'enseignant dans la mise en place de ces ateliers. Nous nous sommes aussi intéressées lors de cet entretien à la possible transversalité dans l'acquisition des compétences. Pour cela, nous avons demandé à l'enseignant si l'un de ses objectifs était que l'autonomie développée lors des ateliers tournants impacte les apprentissages quotidiens des élèves.

2. Méthodologie d'analyse des données recueillies

Afin d'analyser nos données nous avons procédé en plusieurs étapes que nous décrivons ci-dessous.

2.1. Compléter les tableaux

Nous avons retranscrit dans un tableau (annexe 4) les vidéos des ateliers tournants puis nous l'avons complété avec la retranscription de l'entretien d'autoconfrontation relatif à ces vidéos. Nous avons ajouté à ce tableau des indicateurs que nous voulions repérer, tels que les outils utilisés, les modalités de travail et la posture de l'enseignant et nous l'avons complété au fur et à mesure avec d'autres indicateurs que nous n'avions pas envisagés.

Nous avons utilisé le même tableau pour l'entretien semi-directif. Nous avons alors, une fois les entretiens retranscrits, repéré des mots, des phrases, en relation avec nos indicateurs et nous avons coché les cases qui correspondaient. Nous avons ensuite appliqué une couleur à chaque indicateur puis appliqué la couleur qui nous semblait correspondre sur les paroles de l'enseignant.

Nous avons également élaboré un tableau (annexe 1) avec des indicateurs concernant la posture de l'enseignant pour pouvoir analyser les observations que nous avons faites lors du passage de consignes précédent les ateliers tournants. Nous avons donc détaillé cette étape dans ce tableau puis nous avons coché les cases qui correspondaient aux indicateurs en fonction de la posture de l'enseignant à un instant T.

Nous avons aussi établi un tableau (annexe 2), à l'aide de nos observations, relevant la posture de l'enseignant lors des ateliers tournants notant s'il a une posture directive, d'accompagnement ou d'observation.

2.2. Effectuer une micro-analyse

Une fois les entretiens retranscrits et les tableaux relatifs à ces entretiens remplis (annexes 4 et 5), nous avons effectué une micro-analyse de chaque élément qui nous semblaient pertinents par rapport à notre problématique et nos hypothèses. Pour cela, nous avons ajouté une colonne aux tableaux à côté de la colonne de retranscription et nous l'avons complétée en précisant pourquoi cela nous semblait intéressant de mettre ce que l'enseignant disait en rapport avec cet indicateur en particulier.

2.3. Mise en graphique

Nous avons illustré nos observations par des graphiques que nous avons intégrés au corps de mémoire. Le premier graphique, en histogramme, compare le nombre de fois où l'enseignant demande aux élèves de se référer à leurs outils individuels et le nombre de fois où il leur demande de se référer à des outils collectifs.

Le deuxième graphique présente le nombre d'élèves auxquels l'enseignant demande de se référer à un outil. Il permet de préciser le premier graphique et de voir si l'enseignant demande à des élèves différents de se référer à des outils ou si c'est toujours à un même groupe réduit d'élèves. Nous avons ensuite établi un graphique pour comparer si l'enseignant demande aux élèves de se référer plus régulièrement à des outils individuels ou à des outils collectifs sur le temps de classe ordinaire. Nous avons alors pu effectuer une comparaison entre l'utilisation des outils sur les temps de classe ordinaire et sur les ateliers tournants. Nous avons ensuite fait deux histogrammes à l'aide des entretiens, l'un pour comparer le nombre de fois où l'enseignant évoque les outils collectifs par rapport aux outils individuels et le deuxième pour comparer si l'enseignant fait plutôt une utilisation différente des outils ou utilise des outils différents selon les élèves. Nous avons choisi de les faire sous forme d'histogramme, car nous voulions garder le nombre de fois exact où les indicateurs apparaissent dans le discours de l'enseignant pour plus de précision.

Nous avons ensuite établi un graphique pour présenter les modalités de travail et visualiser celles qui sont le plus présentes lors de ces ateliers tournants afin de comprendre lesquelles semblent pertinentes selon l'enseignant pour accompagner ses élèves vers l'apprentissage de l'autonomie. Nous avons également construit un diagramme circulaire représentant les différentes situations d'apprentissage que nous avons pu observer et que nous avons évoquées lors de l'entretien. Nous avons établi un autre diagramme circulaire représentant les modalités de travail selon les évocations de l'enseignant lors de l'entretien.

Puis, nous avons créé deux diagrammes circulaires à partir des grilles (annexes 1 et 2) établis à l'aide de nos observations. Le premier concerne la posture qu'adopte l'enseignant lors de la passation des consignes de ces ateliers puis la posture qu'il adopte lors du déroulement des ateliers.

Ces graphiques nous ont permis de mettre en avant la place de chaque indicateur dans l'apprentissage de l'autonomie du point de vue de l'enseignant.

2.4. Rassembler les données

Les grilles concernant nos observations (annexes 1 et 2), les grilles à propos des entretiens (annexes 3 et 4), accompagnées des microanalyses nous ont permis de faire des liens entre toutes les données recueillies. Nous les avons donc rassemblées en sous-thème sous forme de graphiques, nous en avons fait une description globale pour ensuite pouvoir les analyser.

2.5. Analyse approfondie des entretiens et des observations

Nous sommes ensuite passées à l'analyse de ces données. Nous les avons regroupées selon différents indicateurs, qui sont les outils, les modalités de travail et la posture de l'enseignant. Chaque indicateur étant en relation avec une de nos hypothèses, cela nous a permis de faire une analyse approfondie en fonction de ces derniers.

Nous avons dans un premier temps, à l'aide de toutes nos données, essayé d'établir la définition que se fait cet enseignant de l'autonomie. Nous l'avons divisé en deux sous-catégories qui sont l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie cognitive. Cette partie introduit les deux suivantes où nous avons analysé l'activité de l'enseignant pour comprendre comment il fonctionne afin de favoriser l'apprentissage de l'autonomie chez ses élèves.

Nous avons alors utilisé nos graphiques et nos premières présentations des résultats pour établir le schème de l'enseignant en identifiant ses buts, ses règles d'action, de prise d'information et de contrôle et ses invariants opératoires. Cela nous permet de comprendre si et comment l'enseignant favorise l'autonomie de ses élèves afin qu'ils aient une meilleure réussite scolaire.

Nous avons également utilisé le modèle EPR d'Isabelle Vinatier (2018), avec ses trois enjeux, qui nous ont permis de préciser nos différents indicateurs et de pouvoir en ressortir les points importants. Nous nous sommes intéressées aux enjeux relationnels pour mieux comprendre la posture de l'enseignant face aux élèves et pour savoir si son attitude est la même envers tous les élèves ou s'il fait volontairement des différences et si cela à un rapport avec la favorisation de l'autonomie de ses élèves.

Nous avons également pris en compte les enjeux épistémiques pour comprendre le lien que fait l'enseignant entre autonomie et réussite scolaire. Pour finir, nous avons établi les enjeux pragmatiques, essentiels dans ce genre de séance où les enfants sont souvent seuls.

Nous nous sommes également intéressées aux tensions qui peuvent être présentes entre les trois types d'enjeux. L'objectif a été de comprendre comment l'enseignant gère les tensions entre ces enjeux pour permettre de rendre accessible l'autonomie à l'ensemble de ses élèves.

Nos données recueillies nous ont donc permis de repérer le schème de l'enseignant en lien avec le modèle EPR. Cela nous a permis de comprendre comment l'enseignant agit pour rendre accessible l'autonomie à l'ensemble de ses élèves.

2.6. Mise en lien des analyses

Enfin, à partir de toutes les données recueillies et de leur mise en relation, nous avons choisi de les synthétiser à l'aide d'un schéma représentant les buts de l'enseignant reliés aux différents enjeux et aux règles d'action.

Partie 3 : Présentation des résultats

Cette troisième partie présente les résultats obtenus grâce aux croisements entre les entretiens et les observations que nous avons effectués. Elle est divisée en 4 parties. La première est une présentation globale de nos résultats. La deuxième partie propose une analyse plus profonde suite aux croisements de nos données. Nous répondons à nos hypothèses dans la troisième partie et nous discutons des résultats dans la dernière.

1. Premier niveau de résultats

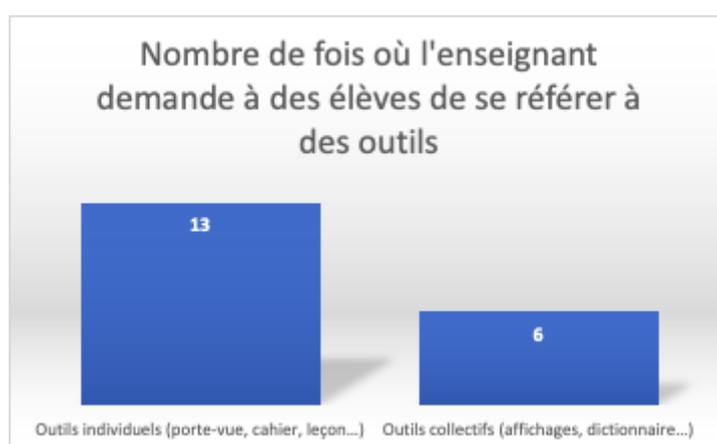
Nous présentons dans cette partie, les résultats issus des données que nous avons recueillies. Dans un premier temps les données concernant les outils, en second celles concernant les modalités, puis la posture et enfin les données qui font référence aux priorités de l'enseignant.

1.1. Les outils pour aider à l'apprentissage de l'autonomie

Dans cette partie, nous présentons les différents outils dont nous avons pu observer l'utilisation lors des ateliers tournants puis lors des temps de classe ordinaire et ce que nous en dit l'enseignant lors des entretiens.

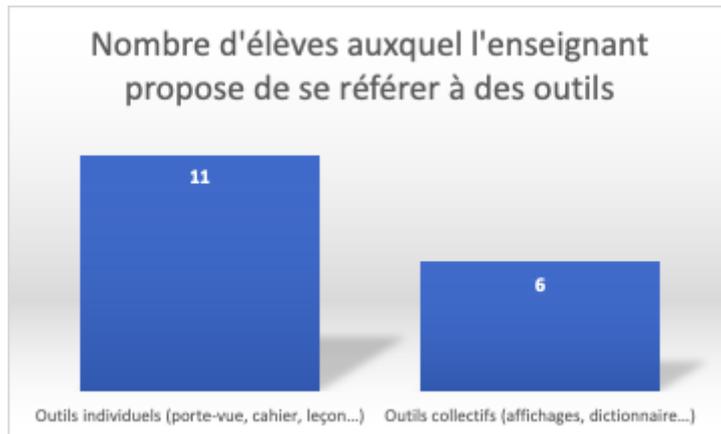
Nous avons tout d'abord observé, sur les vidéos faites lors de la séance des ateliers tournants, combien de fois l'enseignant demande à des élèves de se référer à des outils individuels tels que leur cahier de leçon ou leur porte-vue et combien de fois il leur demande de se référer à des outils collectifs tels que des affichages.

Ce que nous nommons "outils collectifs", ce sont les outils qui sont communs à tous les élèves de la classe, que les élèves se partagent, tandis que les outils individuels sont spécifiques à un élève, chaque élève a le sien.



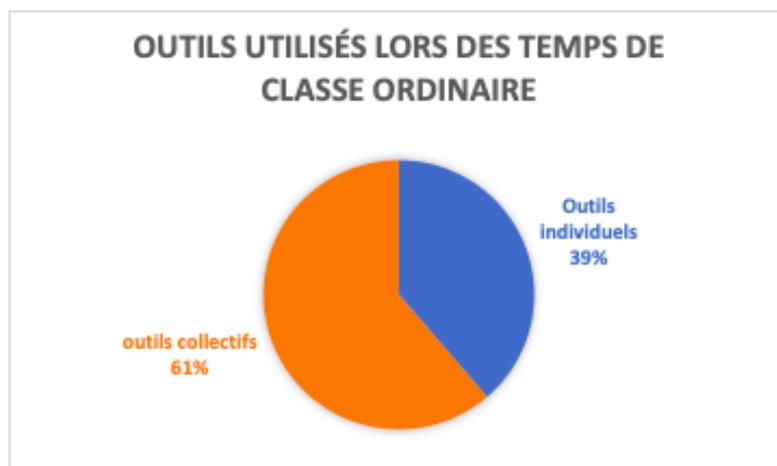
Nous avons relevé treize fois où l'enseignant demande aux élèves de se référer à un outil individuel contre six pour les outils collectifs. L'enseignant montre donc une préférence pour l'utilisation des outils individuels par les élèves lors des ateliers tournants.

Nous avons également voulu observer à combien d'élèves différents il proposait une utilisation d'outils lors de cette séance.



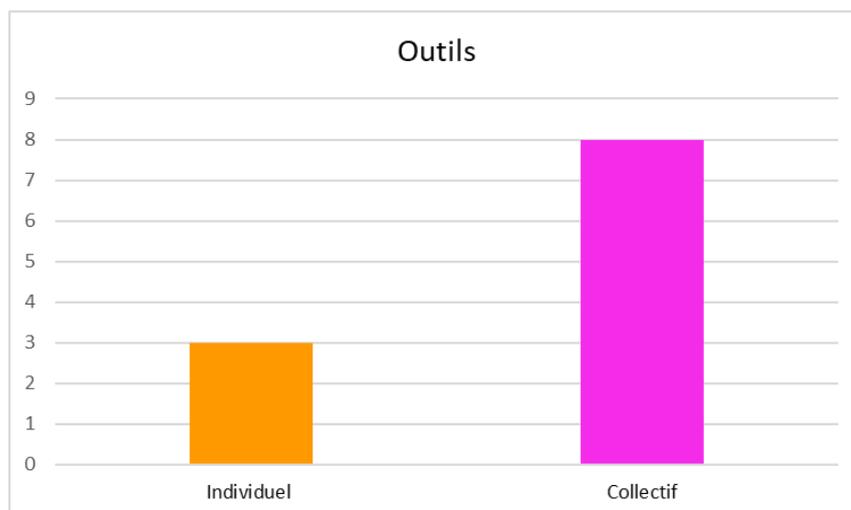
Il propose à onze élèves de se référer à des outils individuels et à six élèves de se référer à des outils collectifs, donc par rapport au graphique précédent et aux vidéos, nous pouvons affirmer qu'il demande plusieurs fois aux mêmes élèves de se référer à des outils. Par ailleurs, nous observons sur les vidéos que les élèves à qui il propose de se référer à des outils collectifs sont parfois les mêmes à qui il propose d'utiliser des outils individuels. Il propose donc à neuf élèves de se référer à des outils d'aide à l'apprentissage. C'est donc un effectif réduit de la classe, il effectue une différenciation entre les élèves ayant besoin d'utiliser des outils pour réaliser la tâche à effectuer et ceux n'en ayant pas besoin.

Nous avons également observé l'utilisation des outils sur des temps de classes ordinaires, nous avons regardé si les élèves utilisaient plutôt des outils individuels ou des outils collectifs.



Nous pouvons remarquer, que lors des temps de classe ordinaire, la tendance s'inverse et l'enseignant demande plus souvent à ses élèves de se référer à des outils collectifs. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est plus rapide, sur des temps de classe en collectif, de demander aux élèves de regarder un affichage que de sortir une leçon de leur porte-vue, c'est un gain de temps pour les apprentissages. Ce sont sur les temps d'exercice que l'enseignant propose aux élèves de se référer à des outils individuels, c'est un travail plus personnel et tous les élèves n'ont alors pas forcément besoin du même outil.

Nous avons ensuite, lors de l'entretien d'autoconfrontation, questionné l'enseignant, en prenant appui sur nos observations, sur le type d'outils qu'il propose aux élèves et sur la manière dont il les utilise. Nous avons divisé la catégorie des outils en deux parties, les outils individuels et les outils collectifs. Nous avons établi un diagramme en barres pour comparer combien de fois il évoque chaque catégorie. Lors des entretiens, l'enseignant a évoqué majoritairement l'utilisation des outils collectifs, cela vient confirmer les observations de l'utilisation qu'il en fait sur les temps de classe ordinaire, temps qui sont les plus nombreux sur une semaine classique.



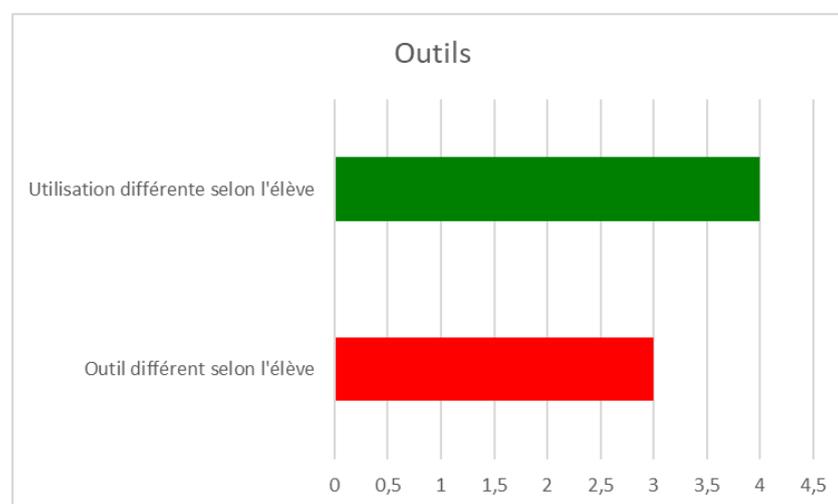
En effet, nous pouvons remarquer que l'enseignant évoque les outils collectifs à 8 reprises contre seulement 3 pour les outils individuels. L'enseignant semble donc utiliser plus d'outils collectifs que d'outils individuels notamment lors des temps de classe ordinaire.

Lors de nos observations des ateliers tournants, nous avons pu remarquer l'utilisation d'outils collectifs avec notamment des outils numériques, des affichages, des résolutions de problèmes et également des jeux mathématiques. Lors de l'entretien, l'enseignant nous a confié que certains élèves n'utilisent jamais d'outils numériques à la maison et que d'autres, au contraire, en utilisent souvent. C'est pourquoi il nous dit qu'il doit s'adapter à chaque élève, il les fait donc changer d'outils numérique à chaque séance pour qu'ils puissent tous se les approprier.

En ce qui concerne les affichages, nous avons pu remarquer que l'enseignant demande aux élèves de s'y référer tant sur les temps d'ateliers tournants que sur les temps de classe ordinaire. Sur l'une des vidéos nous l'entendons dire à un élève *"Va voir l'affichage si tu connais ton groupe tu sauras où aller"*, il nous dit que l'affichage sert à les rendre plus autonomes mais que malheureusement, pour le moment, cela n'a pas tous les effets escomptés car certains élèves n'ont pas l'habitude de s'y référer, c'est un apprentissage à faire. Il ajoute que les affichages doivent leur permettre d'avancer tout seul. Les jeux mathématiques sont utilisés sur les ateliers tournants pour permettre de réactiver des notions déjà étudiées en classe et les travailler d'une manière différente. C'est également une façon de les faire réfléchir seul et de les amener à devenir de plus en plus autonomes.

En ce qui concerne les outils individuels, nous avons pu en observer une grande variété sur des temps de classe ordinaire et les ateliers tournants, il y a le cahier d'évaluation, les leçons, des tableaux de compétences, le porte-vue ou encore la chemise de travail. Lors des entretiens, il nous a principalement parlé du porte-vue et du tableau des compétences. Il évoque le porte-vue quand il parle des leçons : *"Ils travaillent aussi beaucoup avec le retour à la leçon qui est dans le porte-vue. Donc je les autorise très régulièrement à aller dans leurs leçons."* Le tableau des compétences est plutôt utilisé lors des évaluations, il nous précise que c'est pour les aider à travailler en autonomie à la maison : *"Je leur donne un tableau de compétences. Le tableau qui apparaît sur l'évaluation en fait et dans lequel je mets les points de couleurs, je leur donne avant, au moment de la révision et je leur dis, vous devez savoir. Donc c'est pour travailler l'autonomie là, mais plus sur le travail à la maison."*

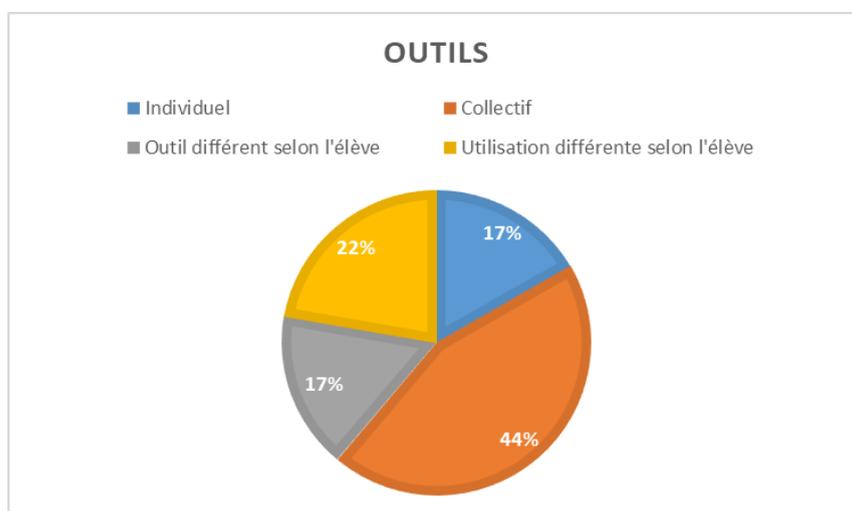
D'autre part, nous avons comparé l'utilisation des outils selon les élèves, c'est-à-dire la manière d'utiliser un outil qui peut varier selon les élèves et des outils qui peuvent être différents.



Le graphique indique que l'enseignant a évoqué à trois reprises "les outils différents selon les élèves" contre quatre fois pour "l'utilisation différente d'un même outil selon les élèves". Il semble donc s'appuyer de façon quasi équivalente sur une utilisation différente des outils selon les élèves que sur des outils qui diffèrent selon les élèves.

Nous avons pu observer que des outils différents étaient utilisés selon les élèves, notamment pour une élève en difficulté. Elle a, en effet, utilisé une leçon spéciale sur les tables de multiplication lors des jeux mathématiques. Nous pensons qu'il s'agit d'un support spécifique pour elle, pour qu'elle puisse participer comme tous les autres élèves à l'activité proposée. Lors de l'entretien, l'enseignant nous a éclairci sur ce point en nous expliquant que c'était pour la rendre plus autonome et également pour qu'il ait plus de temps à consacrer aux autres élèves.

Nous avons également constaté une utilisation différente des outils, nous avons observé que l'enseignant demandait à certains élèves de se référer seul à leur leçon tandis que pour les élèves en difficulté, il leur demande de se référer à leur leçon et les accompagne dans l'utilisation de cet outil. De plus, lors des ateliers tournants, l'enseignant précise que sur les jeux mathématiques et sur les outils numériques, les élèves peuvent choisir le niveau qu'ils souhaitent, il utilise donc les possibilités des outils pour les adapter au niveau des élèves.



Nous pouvons conclure en établissant un lien entre nos deux diagrammes en barres. En effet, d'après nos observations, l'enseignant utilise beaucoup d'outils collectifs en temps de classe ordinaire, il le confirme dans les entretiens puisque près de 44 % des allusions aux outils concernent ces derniers. Alors que lors des ateliers tournant il demande plus souvent aux élèves de se référer à leurs outils personnels, l'utilisation des outils dépend donc des modalités de travail.

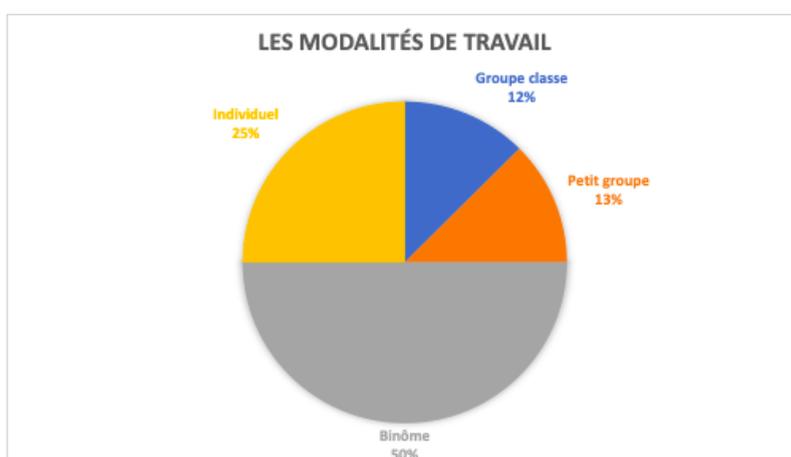
De plus, nous avons constaté qu'il semble avoir une préférence pour les utiliser différemment selon les élèves plutôt qu'utiliser des outils différents, il confirme nos observations avec pas moins de 22 % des allusions sur la catégorie concernant une utilisation différente. En effet, lors des ateliers tournants, nous avons observé l'utilisation d'outils numériques, ou de jeux mathématiques, qui sont des outils collectifs, mais qui peuvent être adaptés selon les élèves, avec des niveaux différents pour chacun selon leurs connaissances.

1.2. Les modalités de travail et situations d'apprentissage utilisées pour autonomiser les élèves

Nous présentons dans cette partie les modalités de travail que nous avons pu observer lors des ateliers tournants puis ce qui est ressorti à ce sujet lors des entretiens.

1.2.1. Les modalités de travail

La première partie des ateliers tournants se passe en groupe classe lorsque l'enseignant donne les consignes. Ensuite, les élèves sont séparés en trois groupes pour qu'ils puissent se répartir sur les trois ateliers différents. Chaque atelier a ses propres modalités, sur les ateliers numériques, les élèves travaillent seuls, sur les jeux mathématiques les élèves sont en binôme et sur la résolution de problème les élèves commencent seuls et peuvent ensuite travailler en binôme ou en groupe selon leurs envies. Nous avons pu observer que la majeure partie du temps les élèves choisissent le travail en binôme. La modalité principale lors des ateliers tournants est donc un travail en binôme à l'intérieur des trois groupes, elle représente 50 % du temps de travail.



Nous avons également observé les situations d'apprentissage. Que ce soit sur les jeux mathématiques ou les exercices sur les outils numériques, ce sont des jeux, c'est une approche ludique pour les élèves sur des notions qu'ils connaissent déjà. Le dernier atelier se présente sous la forme d'une résolution de problème, ce qui demande une réflexion plus poussée. Suite à nos observations, nous avons cherché à voir s'il y avait une différence entre les situations d'apprentissage et le dispositif de travail, même si les deux sont la plupart du temps liés.

Pour nous rendre compte de l'utilisation de différentes modalités, nous avons observé les modalités de travail lors des ateliers, mais également lors des temps de classe ordinaire pour établir une comparaison entre ces deux temps. Lors de notre stage, nous avons remarqué que le tutorat était plutôt présent, en effet, lorsqu'un élève a fini son travail, il peut aller aider ses camarades. Cependant, lorsque nous en avons parlé avec l'enseignant durant les entretiens, il a émis des points de vigilance sur la question du tutorat. En effet, il reste vigilant sur les élèves qui peuvent venir en aide à leur camarade : *“Après, je suis quand même vigilant sur le fait d'aider les camarades parce que je sais qu'E, c'est bon en règle générale, il va aller aider dans le bon sens. Il y en a d'autres qui ont envie d'aider, mais qui ne vont pas forcément aller dans le bon sens non plus”*. Il émet aussi le fait que certains élèves vont expliquer d'une manière différente à leur camarade, ce qui peut être bénéfique pour la compréhension, il s'agit également de tutorat. Nous avons pu nous rendre compte que lors des ateliers de résolution de problèmes, l'enseignant mettait les élèves en petits groupes. Il nous a indiqué que c'était pour faciliter les échanges entre les élèves. Il ajoute que le fait de travailler en petit groupe permet de mieux cibler les besoins des élèves.

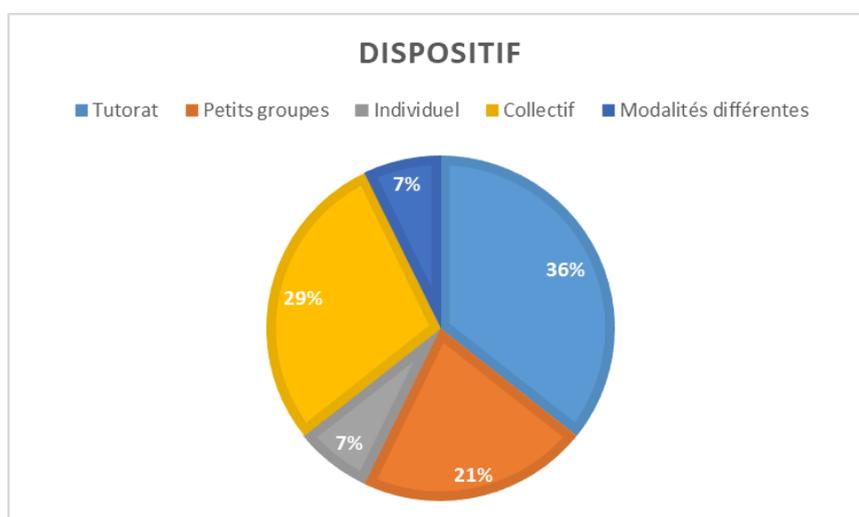
Par ailleurs, en temps de classe ordinaire, la salle était divisée en petits îlots, ce qui favorise aussi beaucoup le travail en petits groupes. Nous avons pu observer également des temps de travail individuel, sur ces temps-là l'enseignant amène les élèves à réfléchir tout seul, cela va leur permettre de trouver la solution, seul, sans faire appel à l'enseignant et donc les aider à développer leur autonomie intellectuelle. Si nous revenons aux ateliers tournants, l'enseignant confirme qu'un des objectifs du travail individuel et des ateliers est d'amener les élèves à apprendre par eux-mêmes, à se rendre compte qu'ils n'ont pas forcément besoin d'un enseignant devant eux pour apprendre quelque chose.

Lorsque nous avons évoqué avec l'enseignant les temps collectifs notamment pour la passation de consigne, il nous a confié que de faire réexpliquer une consigne par un camarade aide les autres à mieux comprendre, car ils expliquent avec des mots ou une formulation plus simple. Parfois, lorsque certains élèves ne comprennent toujours pas, ou alors qu'un élève qui en temps normal reformule pour ses camarades ne comprend pas la consigne, l'enseignant va la reformuler lui-même.

Par exemple, lors d'un des ateliers de résolution de problème, un élève avait mal compris la consigne, cependant, c'était un élève plutôt bon en mathématiques, et l'enseignant a donc reformulé la consigne pour l'ensemble du groupe. Lors de l'entretien, lorsque nous avons visionné ce passage de la vidéo, il nous a dit que si lui n'avait pas compris cela allait être compliqué pour le reste du groupe et donc il lui a demandé d'expliquer sa réponse aux autres pour les amener à comprendre.

Pour conclure, nous pouvons dire que le fait d'amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes est au cœur de l'activité de l'enseignant, que ce soit sur des temps de classe ordinaire ou sur des ateliers tournants, de même que la mise en place du tutorat.

Les éléments présentés dans les dispositifs observés lors de ces ateliers tournants sont répertoriés et imagés dans le graphique suivant.

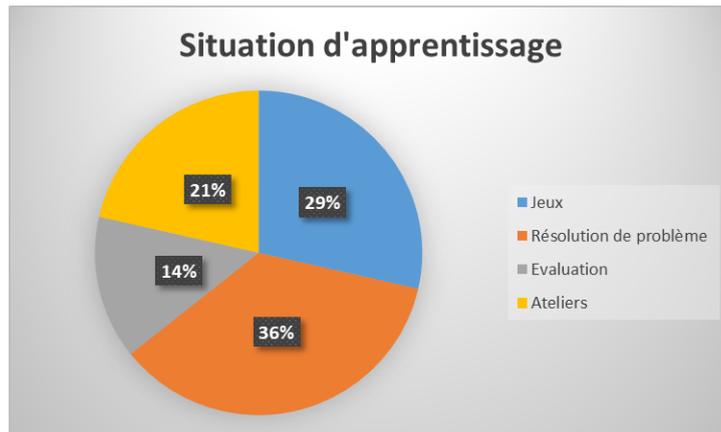


Nous pouvons appuyer notre graphique sur les propos que l'enseignant a tenu durant l'entretien d'autoconfrontation puisque ce que nous observons de ce graphique est en accord avec ce qu'il a pu nous dire. Nous pouvons donc conclure sur le dispositif en affirmant que ce qui ressort le plus concerne le tutorat, en effet, il représente 36 % des dispositifs et le fait d'avoir des îlots favorise le tutorat entre élèves. Les élèves vont avoir tendance à demander à un camarade avant de demander à l'enseignant, c'est pour eux une prise d'initiative et d'autonomie dans le fait de ne pas se référer directement à l'enseignant. Nous pouvons remarquer que l'enseignant a également plus souvent parlé de travail collectif dans 29 % des cas, ici, il s'agit des moments où il demande à un élève de réexpliquer la consigne avec ses propres mots par exemple ou de travailler en petits groupes dans 21 % des cas, notamment lorsqu'il veut faciliter les échanges entre les élèves.

1.2.2. Les situations d'apprentissage

Nous développons dans cette partie les différentes situations d'apprentissage. Nous avons pu observer une évaluation, plusieurs fois des ateliers tournants, ainsi que des jeux mathématiques et des résolutions de problème. L'évaluation que nous avons vu concernait une évaluation sommative, de fin de séquence. L'enseignant nous explique son choix en nous disant qu'à la fin d'une séquence souvent l'idée, c'est quand même d'être évalué de façon individuelle sur une notion.

Il nous précise que lors des jeux mathématiques sur calcul@tice que nous avons pu observer par exemple, ce sont les objectifs mathématiques qui seront évalués ultérieurement, notamment sur la multiplication et la division. En ce qui concerne les objectifs numériques, ils ne vont pas être évalués sur les jeux, mais plutôt sur des notions telles que "j'envoie un mail" ou encore "je suis capable de mettre à jour mon profil sur e-primo". Nous avons pu observer les ateliers tournants qui se font en mathématiques et en français, mais nous avons assisté à davantage d'ateliers en mathématiques. Nous avons donc constaté que l'enseignant annonce le début des ateliers, mais qu'il laisse les élèves se diriger vers l'atelier qui correspond à leur groupe. Lors de l'entretien, il nous a dit que la mise en place des ateliers est un moyen pour que les élèves acquièrent de l'autonomie même si ce n'est pas la finalité. Nous avons remarqué que l'enseignant passe légèrement plus de temps sur l'atelier de résolution de problème. Dans nos vidéos, nous avons vu qu'il essayait au maximum de laisser les élèves faire, tout en leur disant que toutes les stratégies peuvent mener au même résultat. Il l'a évoqué lorsqu'une des élèves a eu l'idée de passer par le dessin pour résoudre le problème. Lors de l'entretien, il a de nouveau évoqué ceci, mais il a ajouté qu'en résolution de problème, il pouvait voir de tout comme réponse, et qu'il essayait au maximum de rester proche de cet atelier pour supprimer les parasites pour que les élèves se concentrent sur la résolution de problème. Pour revenir sur les jeux, nous avons observé que l'enseignant les utilise principalement pour le travail des tables de multiplication, mais également pour la division. Il les aborde grâce à des outils numériques ou des jeux mathématiques, nous avons observé principalement des jeux sur les tables de multiplication. L'enseignant nous indique que si les élèves font semblant de jouer, il va vite le repérer, car ils doivent écrire sur la planche de jeu, il peut donc rapidement, en observant cette planche, voir si les élèves sont entrés dans l'activité.



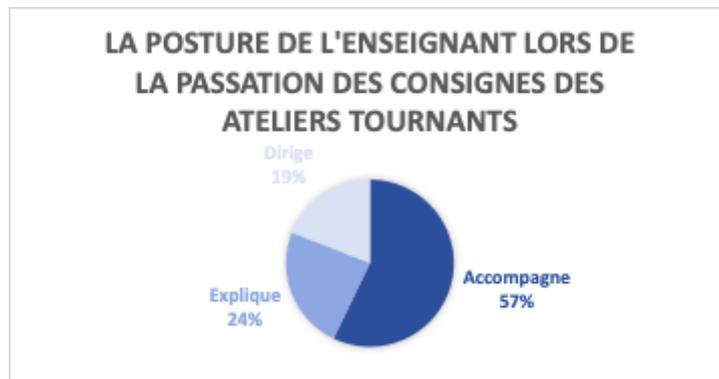
Le graphique ci-dessus présente les différentes situations d'apprentissage à savoir les ateliers, les résolutions de problèmes, les évaluations et les jeux que nous avons évoqués lors de l'entretien. Nous remarquons dans ce graphique que ce sont les résolutions de problèmes qui sont le plus présentes avec 36 %. Puis, arrivent ensuite les jeux dans 29 % des cas selon ce que nous avons pu discuter. Les évaluations et les ateliers ont également été abordés, mais moins fréquemment que les deux situations précédentes. Nous pouvons dans tous les cas, peu importe la situation d'apprentissage la lier avec le dispositif. Ce graphique est donc plutôt en accord avec nos observations puisque nous n'avons observé qu'une seule évaluation et que nous avons observé des ateliers durant lesquels des jeux et des résolutions de problèmes étaient entrepris.

1.3. La posture de l'enseignant pour accompagner les élèves vers un apprentissage de l'autonomie

Cette partie présente les observations que nous avons pu faire à propos de la posture de l'enseignant lors du passage de consignes des ateliers tournants puis pendant que les élèves sont en activités en petits groupes.

Lorsque nous parlons de la posture de l'enseignant, nous faisons référence à la façon dont il agit avec ses élèves, de l'attitude qu'il adopte auprès d'eux pour les accompagner dans leur progression vers l'acquisition de la compétence d'autonomie et de son activité le temps des ateliers tournants.

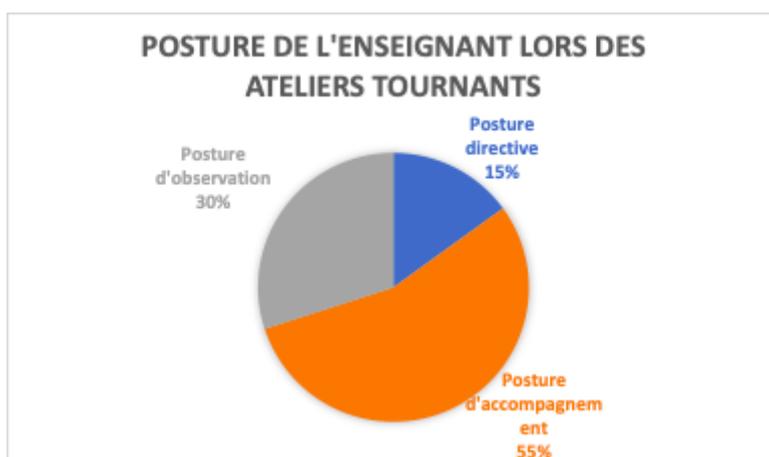
Nous avons effectué des observations (annexe 1) lors du passage de consignes des ateliers tournants afin de mieux comprendre comment il introduit une séance en autonomie auprès de ses élèves.



Nous pouvons remarquer qu'il est 57 % du temps dans l'accompagnement de ses élèves, c'est-à-dire qu'il les amène à participer à l'explication des consignes en leur faisant faire des exemples et en faisant intervenir leurs camarades lorsqu'ils sont en difficulté.

Il adopte une posture directive 19 % du temps et il fournit des explications sur les futures tâches à effectuer 24 % du temps. Ce sont des temps où les élèves doivent être à l'écoute et où ils ne sont pas totalement actifs dans leurs apprentissages. Nous constatons donc que cet enseignant essaye de privilégier, même lors du passage des consignes, l'activité des élèves.

Nous avons ensuite effectué des observations notant l'activité de l'enseignant lors des ateliers tournants. Cela nous a permis d'élaborer un graphique qui rend compte du temps que passe l'enseignant à avoir une posture dite directive, du temps qu'il passe dans une posture d'accompagnement, lorsqu'il aide et répond aux questions des élèves et du temps qu'il passe à observer les élèves.



Nous avons alors pu remarquer que l'enseignant passe, lors des ateliers, seulement 15 % du temps dans une posture directive, posture qu'il adopte lorsque certains élèves ne semblent pas au travail et lors des transitions. La majeure partie de son activité consiste à accompagner ses élèves dans les tâches qu'ils doivent accomplir et il se positionne, plus d'un quart du temps, en recul de sa classe, à observer l'activité des élèves. Nous avons pu noter, lors de nos observations, que l'enseignant attendait la sollicitation des élèves avant d'aller les aider, il adopte donc une position de personne ressource. Ce qu'il nous a confirmé par la suite en entretien dont voici les extraits :

PE	Au début, j'avais pas confiance en eux donc je surveillais régulièrement qu'ils étaient bien en train de travailler sur la tablette ou sur l'ordinateur, et pas de faire autre chose. Au bout d'un moment, on peut être moins vigilant et je me permets d'en mettre dans la classe à côté, j'ai toujours un œil ou une oreille qui est dans le coin, mais au bout d'un moment faut leur faire confiance aussi.
PE	C'est pour cela qu'il faut aussi être vigilant , voilà, je ne les laisse pas totalement libres sur les ordinateurs, je passe de temps en temps pour voir ce qu'ils font, pour vérifier s'ils ont bien compris les jeux.
PE	J'ai un rôle d'observateur déjà. Je les observe dans leur travail. J'ai aussi le rôle de personne ressource . Donc, bah, justement, ils font appel à moi si j'ai besoin, mais c'est dans ce sens-là que ça va marcher. Ce n'est pas moi qui vais aller vers eux pour leur donner une consigne en fait. Ce sont eux qui viennent me voir s'ils ont un soucis
PE	Pour l'instant, je vérifie encore ; je vais leur dire, t'as le droit d'aller aider un copain, mais d'abord, je vais vérifier ce que tu as fait.

L'enseignant vient donc confirmer nos observations. En effet, il évoque plusieurs fois le fait de devoir être vigilant avec les élèves, de devoir les surveiller pour pouvoir par la suite leur faire confiance, il se met donc en position d'observateur.

Il mentionne également le fait de se considérer comme une personne ressource pour ses élèves, il attend des élèves qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages et qu'ils le sollicitent lorsqu'ils ont des questions ou des difficultés. L'enseignant favorise une nouvelle fois l'activité des élèves.

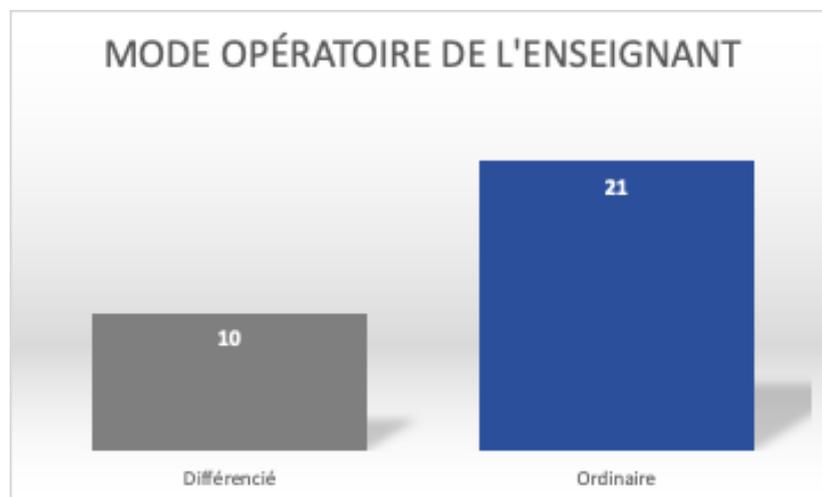
Nous avons également pu observer lors de nos observations que l'enseignant cherche à dédramatiser l'erreur auprès de ses élèves.

	Retranscription de la vidéo	Retranscription de l'entretien associé
PE	Pourquoi tu barres ?	A, dès qu'on lui fait une remarque elle gomme parce qu'elle a un rapport très particulier à l'erreur, même aux apprentissages tout court. Mais en règle générale, ils sont beaucoup à avoir tendance à vouloir gommer et donc c'est caractéristique de ce qu'il se passe dans leur tête. Pour eux, on apprend que quand on a juste et donc tout ce qui est faux doit être effacé. Alors qu'on apprend de ses propres erreurs. Donc il ne faut surtout pas qu'elle efface puisqu'il faut qu'elle se souvienne de ses erreurs, si on ne se souvient pas, on fait les mêmes erreurs. Et du coup, c'est exactement pour ça qu'il faut vraiment lui rappeler. Ça, c'est quelque chose qu'ils ont vraiment du mal à accepter, c'est un travail de tous les jours.
A	Mais je ne comprends ce qu'il faut faire, mais je sais qu'il faut faire des dessins.	
A	A. s'apprête à gommer ce qu'elle a fait	
PE	Et bah, c'est très bien pourquoi tu veux effacer les dessins Non mais surtout les cornets ne servent à rien. Tu aurais juste pu faire les 3 boules. Après, c'est très bien de les faire comme ça, c'est pour que tu ailles plus vite, tu prends une couleur et ça se voit quand même.	
PE	PE explique que gommer n'est pas la solution.	Parce que pour elle, l'erreur, c'est mal. Il faut vraiment que les élèves comprennent qu'on apprend de ses erreurs et qu'une erreur ce n'est pas une faute grave, mais que c'est juste une étape dans la connaissance, dans l'acquisition des choses.
PE	Mais non parce que tu vas perdre du temps à gommer ce que tu as fait. C'est pas grave, c'est pour la prochaine fois, tu ne feras pas les cornets, tu feras que les boules.	

Selon l'enseignant, il est important d'apprendre de ses erreurs, faire des erreurs, c'est "une étape dans la connaissance", il dédramatise donc les erreurs de ses élèves en les incitant à ne pas les gommer et à les utiliser pour mieux apprendre. Cela permet également aux élèves d'aborder avec plus de confiance et d'envie les tâches, parfois complexes, qu'il leur propose.

Afin de compléter nos observations nous avons effectué des entretiens que nous avons retranscrits dans un tableau (annexe 3 et 4), ainsi nous avons pu présenter les résultats sous forme de graphiques. Nous avons donc interrogé l'enseignant, en prenant appui sur nos observations, sur la posture qu'il adopte lors des ateliers autonomes afin de comprendre ses intentions.

Nous avons établi un graphique qui compare le nombre de fois où l'enseignant évoque la façon dont il agit avec ses élèves de façon égalitaire, c'est-à-dire qu'il agit de la même façon indépendamment de l'élève qu'il a en face de lui et le nombre de fois où il agit différemment selon l'élève avec qui il interagit. Nous les avons nommés "mode opératoire ordinaire" et "mode opératoire différencié".



Nous pouvons remarquer que l'enseignant nous mentionne 21 fois son mode opératoire ordinaire et 10 fois ses méthodes de différenciation. Nous pouvons en déduire qu'il a une méthode de base qu'il essaye par la suite d'adapter à ses élèves.

Nous avons cherché à repérer, dans nos entretiens, les éléments de réponse de l'enseignant qui ressortent le plus à propos de la posture qu'il adopte. Dans un premier temps, nous avons repéré les éléments relatifs à son mode opératoire ordinaire. Puis ceux relatifs à la différenciation.

Mode opératoire ordinaire :

Mode opératoire de l'enseignant	Nombre de fois où l'enseignant mentionne ce mode opératoire dans les entretiens
Demander à d'autres élèves de reformuler les consignes ou la correction	7
Observation/vérification du travail des élèves	5
Être une personne ressource (attendre que les élèves prennent la décision de venir lui poser une question)	3
Proposer aux élèves des choix fermés	2
Dédramatiser l'erreur	2

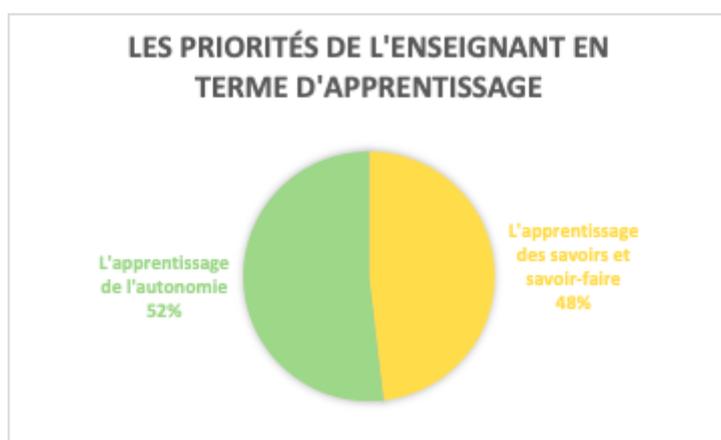
Mode opératoire différencié :

Mode opératoire de l'enseignant	Nombre de fois où l'enseignant mentionne ce mode opératoire dans les entretiens
Donner des privilèges aux élèves les plus en difficultés	3
S'adapter aux élèves les plus autonomes	2
Chercher à faire progresser les élèves mais pas forcément qu'ils aient tous les mêmes compétences à la fin	2
Adapter son temps et son explication en fonction des élèves	2
Temps spécial pour les élèves à besoins particulier	1

Cet enseignant semble donc, à l'aide de la posture qu'il adopte, favoriser l'activité des élèves et s'adapter à eux en fonction de leur degré d'autonomie.

1.4. Les priorités de l'enseignant

Lors du remplissage de nos grilles d'observation relatives aux entretiens, nous avons ajouté des indicateurs que nous n'avions pas envisagés. Nous avons en effet pu remarquer que l'enseignant parlait régulièrement de ses priorités en termes d'enseignement. Nous avons donc ajouté deux indicateurs afin de remplir au mieux notre grille qui sont "l'apprentissage de l'autonomie" et "l'apprentissage des savoirs et savoir-faire".



Nous observons alors que lors des ateliers tournants, l'enseignant ne priorise pas un apprentissage par rapport à un autre. L'enseignement de l'autonomie semble prendre autant de place que les apprentissages des savoirs. Nous avons ensuite, comme pour sa posture, cherché à repérer dans nos entretiens, ce qu'il entendait par apprentissage de l'autonomie et apprentissage des savoirs et savoir-faire.

Autonomie :

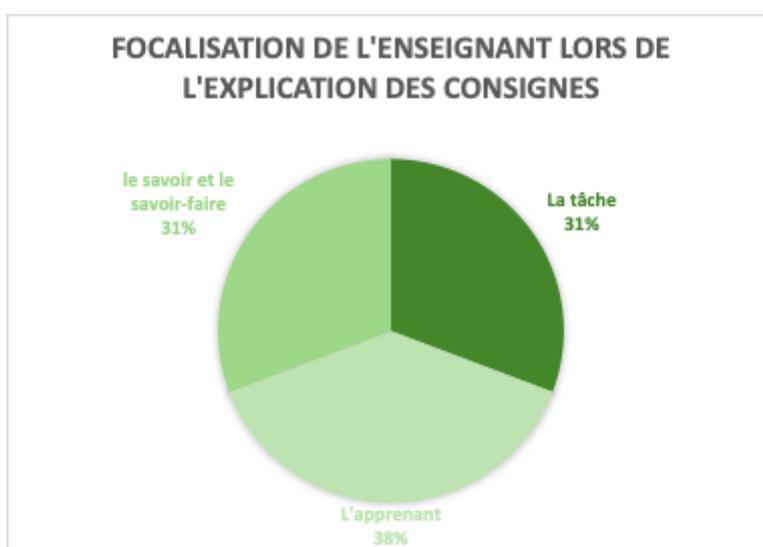
Mode opératoire de l'enseignant	Nombre de fois où l'enseignant mentionne ce mode opératoire dans les entretiens
Faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent apprendre par eux-mêmes	5
Faire acquérir de l'autonomie fonctionnelle aux élèves	5
Autonomie dans la mise au travail	3
Autonomie dans la lecture des consignes	2

Savoirs et savoir-faire :

Buts de l'enseignant	Nombre de fois où l'enseignant mentionne ce but dans les entretiens
Connaissances mathématiques	3
Connaissances numériques	3
Apprendre grâce à ses erreurs	2
Apprendre des stratégies	2

Nous avons également pu observer que le climat de classe est un facteur important aux yeux de l'enseignant pour pouvoir mettre en place les ateliers tournants et rendre les élèves plus autonomes. Nous avons pu en effet compter six prises de parole à ce sujet.

Enfin, nous avons observé où se situe l'attention de l'enseignant lors de l'explication des consignes des ateliers tournants.



Il se focalise à 38 % sur les apprenants, à 31 % sur la tâche qu'ils ont à effectuer et à 31 % sur les savoirs et savoir-faire. Ces trois pôles semblent tout aussi importants pour l'enseignant les uns que les autres.

Notre premier degré de présentation des résultats nous a permis de relever trois buts qui semblent fondamentaux selon l'enseignant pour accompagner les élèves vers l'acquisition de l'autonomie. Ils portent sur la confiance des élèves à développer avec eux, sur l'apprentissage de la réflexion individuelle et sur l'engagement des élèves dans les activités.

Nous avons, dans la partie suivante, analysé ces résultats à l'aide de l'élaboration du schème de l'enseignant et du modèle É-P-R.

2. Croisements des données et analyses détaillées

Cette seconde partie vise à analyser plus en profondeur les données relatives aux observations ainsi que celles des entretiens. Pour cela, les données ont été croisées et analysées entre elles afin d'établir la définition que fait l'enseignant de l'autonomie, avant de chercher à comprendre ce qu'il met en place pour faire acquérir cette compétence à ses élèves, c'est-à-dire d'élaborer le schème de l'enseignant puis de comprendre ses enjeux en nous appuyant sur le modèle É-P-R. Ceci afin de comprendre comment l'enseignant favorise l'autonomie des élèves afin de favoriser leur réussite scolaire.

2.1. La définition de l'autonomie pour l'enseignant

Nous avons donc commencé par établir la définition de l'autonomie que fait cet enseignant. Nous sommes parties du postulat que c'est, pour lui, une compétence importante à faire acquérir à ses élèves et c'est en grande partie pour aller vers cet apprentissage qu'il met en place les ateliers tournants. Dans son discours, il évoque, sans les nommer, deux autonomies différentes : l'autonomie intellectuelle et l'autonomie fonctionnelle.

2.1.1. Autonomie intellectuelle

Nous avons défini dans le cadre théorique l'autonomie intellectuelle comme une compétence permettant aux élèves de se questionner sur le sens des tâches que les enseignants leur demandent d'accomplir, d'en comprendre l'intérêt avant de les effectuer et de développer une vraie réflexion personnelle sur les différents apprentissages.

L'autonomie intellectuelle suggère également que l'élève est en capacité de résoudre des problèmes seuls et d'effectuer des tâches intellectuelles sans l'aide d'une tierce personne.

Ce sont des buts que nous avons retrouvés dans l'activité de l'enseignant et qui nous ont été confirmés lors des entretiens. En effet, la mise en place d'un atelier de résolution de problème a pour objectif d'apprendre aux élèves à réfléchir par eux-mêmes : *“Par contre ce que je veux, c'est qu'à la fin, elle s'est dit bah, j'ai cherché, je n'étais pas loin de trouver une réponse, je suis parti de rien et j'ai trouvé quelque chose”*.

Par cet atelier, il attend aussi que les élèves comprennent qu'il y a rarement une seule stratégie pour arriver à un résultat, que l'important, c'est de trouver celle qui leur convient et de ne pas suivre une stratégie sans comprendre pourquoi : *“l'idée, c'est de les amener, pas forcément tous vers la même stratégie, mais tous vers le même objectif”*. Il a également, lors de cet atelier de résolution de problèmes et lors des activités de classe en général, un objectif qui vise à ce que les élèves progressent sur la lecture et la compréhension des consignes. En ayant une analyse complète des consignes, cela permettrait aux élèves de pouvoir avancer dans les activités que l'enseignant leur propose sans son aide et de développer leur réflexion cognitive.

Enfin, il a des objectifs, pour ses élèves, d'acquisition des compétences d'autonomie numériques : *“Il y a des compétences d'autonomie sur les ordinateurs aussi”*, ils doivent être capables au fur et à mesure des semaines d'utiliser les outils numériques de façon à ce que l'enseignant n'ait plus à les briefer à chaque début de séance, cela montre alors une progression des élèves sur les compétences numériques et c'est un gain de temps pour l'enseignant.

L'autonomie intellectuelle, pour cet enseignant, serait donc la capacité à réfléchir par soi-même, à élaborer ses propres stratégies de recherche, à lire et à analyser de façon poussée les consignes pour ne pas avoir besoin de demander de l'aide et à acquérir des compétences spécifiques en autonomie.

2.1.2. Autonomie fonctionnelle

L'autonomie fonctionnelle, comme nous pouvons la définir pour cet enseignant, est la capacité des élèves à effectuer des tâches qui ne concernent pas des apprentissages spécifiques, mais qui concernent davantage l'organisation matérielle, spatiale et humaine.

L'enseignant met en avant le “climat de classe”, c'est-à-dire des élèves qui se respectent et qui sont au travail avant de pouvoir apprendre l'autonomie : *“pour apprendre l'autonomie, il faut aussi avoir un minimum de base au niveau du groupe”*. Il a donc insisté sur ce point avant de mettre en place les ateliers tournants.

Lors de cette séance en ateliers, les élèves sont répartis en trois groupes sur trois ateliers différents, l'enseignant ne peut donc pas être présent sur tous les pôles. Il veut, par cette modalité de travail particulière, apprendre aux élèves à travailler seul et en équipe, à collaborer sans avoir besoin de son aide. L'enseignant veut apprendre aux élèves à communiquer entre eux, qu'ils se re expliquent les consignes mutuellement, qu'ils s'aident lorsque certains ont des difficultés. Cela les oblige à réfléchir pour pouvoir fournir des explications compréhensibles par les autres élèves et à se respecter en s'écoutant les uns les autres. Les ateliers tournants permettent également aux élèves de se déplacer lors de la rotation des activités sans demander à l'enseignant où aller, les consignes ayant été données en amont et étant les mêmes chaque semaine, les élèves doivent être capables, en autonomie, de se rendre à leur activité suivante et de se mettre au travail.

L'enseignant définit donc l'autonomie fonctionnelle comme la capacité pour les élèves à se prendre en charge seul pour tout ce qui concerne l'organisation spatiale et humaine. Nous pouvons ajouter à cela l'autonomie dans l'organisation matérielle, car nous avons pu observer que les élèves ne demandent pas à l'enseignant avant d'utiliser du matériel commun et disponible pour toute la classe tel que les ciseaux ou la colle.

La définition que semble faire l'enseignant de l'autonomie ayant été déterminée nous avons, dans la partie suivante, cherché à comprendre comment l'enseignant faisait pour faire acquérir cette compétence aux élèves.

2.2. Le schème de l'enseignant

Nous nous sommes appuyées sur la présentation de nos résultats provenant de nos observations et de nos entretiens pour repérer le schème de l'enseignant que nous nommons "favoriser l'autonomie des élèves en les accompagnant de façon progressive".

Ce schème semble s'organiser autour de trois buts, le premier consiste à chercher l'engagement des élèves dans les activités, le second à apprendre aux élèves à réfléchir par eux-mêmes, et le dernier est de donner confiance en eux aux élèves.

En détaillant son schème, cela nous permet de mieux comprendre comment l'enseignant cherche à accompagner ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie pour favoriser leur réussite scolaire.

Les trois objectifs cités précédemment conduisent l'enseignant à prendre du recul dans la classe en attendant une sollicitation de la part des élèves. Ce qui importe alors pour l'enseignant, c'est de voir des élèves actifs, qui sont engagés dans leur travail. Pour cela, il adopte un rôle de personne ressource, après les avoir explicitées, il vérifie que les élèves ont bien compris les consignes en les observant et les questionnant.

Il cherche à tirer des élèves des efforts en s'en approchant le plus possible sans en faire trop pour favoriser leur autonomie. Cette posture vient compléter le travail en ateliers qu'il propose permettant une approche vers l'autonomie, car, ne pouvant pas être à tous les pôles en même temps, il contraint ses élèves à travailler seuls.

À sa préoccupation pour rendre ses élèves autonomes, des règles d'action viennent s'emboîter tels que l'appui sur le tutorat, le renvoi à des supports écrits, ou la différenciation. Ils contribuent tous à la structuration de son activité et chacune d'entre elles peut être rattachée à un des buts identifiés précédemment.

→ **Chercher l'engagement des élèves dans les activités :**

- Il met en place des ateliers en petits groupes qui favorisent l'autonomie et l'engagement.
- Il met en place les mêmes ateliers plusieurs semaines de suite pour que les élèves puissent s'habituer et devenir réellement autonomes.
- Il propose des situations d'apprentissage ludiques sous forme de jeux pour un meilleur engagement des élèves ce qui leur permet de stabiliser leurs connaissances de manière autonome, et, pour l'enseignant de se mettre en retrait une fois les consignes explicitées.
- Il apprend aux élèves à faire des choix, les élèves se sentent libres et cela permet un meilleur engagement de leur part dans les activités.

→ **Apprendre aux élèves à réfléchir par eux-mêmes :**

- Il renvoie les élèves à des outils, majoritairement des supports écrits, lorsqu'ils lui posent des questions auxquelles ils peuvent trouver la réponse eux-mêmes afin de les rendre autonomes dans la recherche d'informations. Cela peut également être des outils pour apprendre à mieux travailler seul, à s'auto-évaluer afin de favoriser un meilleur apprentissage de la part des élèves.
- Il apprend aux élèves à travailler seul à l'aide d'outils individuels qu'ils pourront réutiliser dans leur vie future. (se référer à la leçon qui est dans leur cahier, réviser à partir d'un tableau de compétences...)
- Il propose des choix fermés à faire pour les élèves, ce qui lui permet d'instaurer un début de liberté et oblige les élèves à réfléchir tout en gardant un certain contrôle sur les apprentissages.
- Il propose toujours une situation de résolution de problèmes amenant les élèves à une réflexion profonde et autonome. L'apprentissage autonome est donc au cœur de ces ateliers.

→ **Donner aux élèves confiance en eux :**

- Il effectue de la différenciation pour s'adapter aux différents acquis des élèves en termes d'autonomie, de connaissances ou de compétences pour une meilleure progression de chacun. Pour cela, il adapte les outils ou l'utilisation de ces derniers pour certains élèves.
- Il privilégie certains élèves plus en difficultés pour obtenir un bon climat de classe et un meilleur engagement dans les tâches proposées de la part des élèves concernés. Nous pouvons associer les privilèges qu'il évoque à de la différenciation ce qui permet de mettre les élèves en réussite, qu'ils aient donc plus confiance en eux et alors de les garder engagés dans l'activité.
- Il autorise et valorise le tutorat et l'entraide qui sont facilités par le travail en petit groupe et en binôme. L'entraide favorise la réflexion des élèves qui expliquent et la compréhension des élèves aidés. Cela responsabilise également les élèves dit tuteurs.
- Il dédramatise les erreurs permettant ainsi aux élèves de gagner en confiance et qu'ils s'engagent alors progressivement, sans l'aide de l'enseignant, dans des tâches de plus en plus complexes.

D'autre part, l'analyse montre l'importance pour l'enseignant de pouvoir faire confiance aux élèves, que favoriser l'autonomie est non seulement favorable aux apprentissages des élèves, mais également à un bon climat de classe, car s'il peut leur faire confiance, il leur laissera de plus en plus de temps en autonomie et cela lui libère du temps pour aider les élèves qui en ont le plus besoin, c'est un gain de temps pour les apprentissages. Cependant, nous pouvons noter qu'il lui faut du temps pour faire confiance à ses élèves, qu'il passe du temps à les observer et à vérifier leur activité avant de pouvoir les laisser totalement en autonomie. Nous avons également pu comprendre que son objectif est d'aider tous les élèves à progresser à leur rythme, il effectue pour cela de la différenciation et nous le confirme lors de l'entretien : *"ils n'arriveront pas tous au même endroit, mais c'est pas grave, l'important, c'est qu'ils progressent. La notion de progrès est importante."*

Nous avons détaillé dans cette partie le schème de l'enseignant et en particulier ses règles d'action ce qui nous permet de mieux comprendre ce qu'il met en place pour accompagner ses élèves vers l'apprentissage de l'autonomie. Nous nous sommes intéressées, dans la partie suivante, aux enjeux de l'enseignant afin de compléter cette analyse du schème.

2.3. Les enjeux de l'enseignant

Dans cette partie, nous allons présenter les principes d'action qui semblent diriger l'activité de l'enseignant en nous appuyant sur le modèle É-P-R. Ce modèle nous permet d'exposer les différents enjeux de l'enseignant, à savoir les enjeux relationnels, épistémiques et pragmatiques.

2.3.1. Les enjeux relationnels

Nous nous sommes intéressées aux **enjeux relationnels** en observant la posture de l'enseignant, les interactions qu'il pouvait avoir avec les élèves ainsi que les interactions entre les élèves. Notre objectif était de savoir s'il avait une attitude identique envers tous les élèves ou s'il avait une posture volontairement différente avec certains élèves. Pour cela, nous nous sommes interrogées sur sa façon d'agir et si cela avait de l'influence sur l'autonomie des élèves. Nous avons également pu observer des jeux relationnels entre élèves, notamment avec la disposition des ateliers tournants en petits groupes, et l'entraide des élèves, dont le tutorat. Nous nous sommes alors intéressées à l'attitude de l'enseignant et son discours face à cette pratique. Nous avons relié cette partie avec un des buts cité précédemment, à savoir, ici, développer la confiance en soi des élèves.

Pour cela, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement, en effet, il agit dans l'objectif de mettre ses élèves à l'aise et qu'ils se rendent compte qu'il est présent s'ils ont des questions ou des difficultés. Nous avons pu le repérer lorsqu'il demande aux élèves si tout va bien, il nous l'a confirmé durant l'entretien. *“j'ai un rôle d'observateur déjà. Je les observe dans leur travail. J'ai aussi le rôle de personne ressource.”* Cette façon d'agir comme personne ressource et le fait de mettre ses élèves en confiance est un moyen de les accompagner à apprendre seuls et donc de favoriser leur autonomie.

À cette posture d'accompagnement, s'ajoute le fait de mettre en confiance les élèves en dédramatisant les erreurs. Il favorise alors l'autonomie de ses élèves puisque s'ils ne gomment pas cette fois-ci, ils se souviendront par eux même de ce qui n'avait pas fonctionné. La notion de confiance fonctionne également à l'inverse, l'enseignant nous parle en effet du tutorat et du fait que c'est alors à l'enseignant de faire confiance à ses élèves : *“quand on leur demande aussi d'avoir acquis suffisamment d'autonomie pour être capable de se dire, je suis capable d'expliquer moi-même le travail. Il faut avoir vraiment confiance dans le travail de certains élèves en fait.”*

Une confiance réciproque permet alors un meilleur climat de classe ce qui peut favoriser les apprentissages et l'autonomie selon cet enseignant.

Dans les enjeux relationnels, nous pouvons également aborder la différenciation qu'effectue l'enseignant envers ses élèves. Il s'adapte à tous les élèves, par exemple sur l'atelier numérique, il va faire en sorte de mettre à l'aise les élèves qui ne le seraient pas, en leur montrant ses différents aspects : *“L'idée, c'est aussi de leur montrer différents aspects de l'environnement numérique. C'est pour ça qu'on fait des jeux, mais aussi, on apprend à envoyer des mails et à utiliser l'ENT, e-primo. C'est aussi pour ça qu'on va parfois faire du traitement de texte.”* Lorsque l'enseignant nous a dit *“On laisse parfois passer des choses, ils ont des privilèges certains. S. a des privilèges, elle ne s'en rend pas compte, mais elle en a plein.”*, nous avons perçu qu'il adoptait une posture particulière selon l'élève.

Il s'agit de différenciation puisqu'il précise que certains élèves, même s'ils viennent interrompre une conversation, il les écoute pour ne pas perturber davantage la classe, car ce sont des élèves qui ne sont pas encore autonomes du point de vue fonctionnel. Les élèves n'ayant pas tous acquis le même degré d'autonomie, il est obligé de faire de la différenciation pour obtenir l'effet attendu des ateliers, c'est-à-dire la mise au travail. Par ailleurs, l'enseignant tente d'utiliser les mêmes outils avec tous les élèves cependant, il différencie parfois la manière de les utiliser avec les élèves moins performants mais capables de s'en servir. Et, pour certains élèves en grande difficulté, il en utilise d'autres plus à leur portée *“c'est vraiment de l'adaptation à ses difficultés à elle”*.

L'enjeu relationnel semble donc important pour favoriser l'autonomie des élèves.

2.3.2. Les enjeux épistémiques

Nous allons aborder les **enjeux épistémiques**, ils sont présents dans le lien fait par l'enseignant entre autonomie et réussite scolaire, cette partie concerne donc les enjeux d'apprentissage. L'enseignant cherche à garder le contrôle du but qui est l'acquisition de compétences et des savoirs par les élèves.

Nous avons pu lier ces enjeux épistémiques avec le but concernant l'apprentissage de la réflexion individuelle.

Lors des ateliers tournants, l'enseignant veut pouvoir s'assurer rapidement que les élèves soient au travail, pour cela il a mis en place sur les jeux mathématiques des supports qui lui permettent de visualiser en un clin d'œil si les élèves font ce qui leur est demandé. L'enseignant veut donc garder le contrôle et repérer si l'objectif de l'atelier est atteint.

C'est aussi le cas sur les autres ateliers, l'enseignant passe vérifier de temps en temps que les élèves sont bien au travail, il nous dit *“je ne les laisse pas totalement libres sur les ordinateurs, je passe de temps en temps pour voir ce qu'ils font, pour vérifier s'ils ont bien compris les jeux”*. L'enseignant laisse les élèves en autonomie mais est toujours dans la vérification de leur activité, il y a donc un lien avec la réussite scolaire.

L'utilisation des outils numériques permet aux élèves d'acquérir de l'autonomie tout en travaillant leurs compétences numériques et leurs compétences en mathématiques.

L'enseignant a évoqué ce lien lors de l'entretien : *“L'idée c'est qu'ils soient aussi un peu en réussite et qu'ils soient aussi un peu autonomes. Donc si je les oblige à faire un type de jeu, déjà certains ne vont pas être contents car ce ne sera pas le jeu qu'ils voudront et je vais en avoir qui vont être en échec et du coup on va perdre tous les autres objectifs, l'objectif d'autonomie, l'objectif numérique aussi, le fait de réussir à aller vite d'un exercice à l'autre. C'est pour ça que je leur laisse un peu la liberté.”* L'enseignant laisse donc de la liberté, autrement dit de l'autonomie aux élèves afin qu'ils s'engagent dans l'activité.

Nous avons également constaté que, pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, l'enseignant s'appuie sur des exemples, notamment quand il fait référence aux affichages, il précise que l'objectif est que les élèves arrivent à utiliser l'affichage sans passer par lui pour gagner en autonomie. Parfois il utilise d'autres solutions que les affichages pour aider les élèves, en effet lors de l'atelier de résolution de problèmes, il s'appuie sur le dessin d'une des élèves pour montrer aux autres sa stratégie *“l'idée c'est de les amener, pas forcément tous vers la même stratégie, mais tous vers le même objectif, l'objectif c'est pas de se retrouver avec un joli dessin à la fin, c'est de trouver la réponse au problème”*. Son objectif est de montrer les différents supports sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer par la suite, sans faire appel à lui, et donc pour qu'ils gagnent en autonomie.

Lorsqu'il évoque le fait de varier les modalités de travail, nous comprenons qu'il s'agit d'une manière de faire apprendre aux élèves de différentes manières *“ils vont travailler les tables par les jeux. Il y a l'objectif de mémoriser les tables et de comprendre une schématisation de la table de multiplication en fait”*.

Nous pouvons ajouter qu'un des ateliers présentait une résolution de problèmes, c'est un exercice qui demande une réflexion plus poussée, l'objectif est d'apprendre aux élèves à réfléchir par eux-mêmes et pas seulement à appliquer des règles comme sur les autres ateliers. Ces ateliers ont donc chacun leur objectif d'apprentissage, avec de la consolidation de compétence, des révisions et de la réflexion.

Les enjeux épistémiques sont présents également à travers l'entraide. Nous avons pu remarquer qu'elle était très présente lors de ces ateliers tournants, puisqu'ils sont en petits groupes ce qui la favorise.

Enfin, l'enseignant évoque que "*La notion de progrès est importante*", il ne s'attend pas à ce que les élèves trouvent les bonnes réponses dès le début, il s'attend à ce qu'ils réfléchissent par eux-mêmes pour réussir davantage et se souvenir de leurs erreurs la prochaine fois, pour ne pas les reproduire et donc progresser.

2.3.3. Les enjeux pragmatiques

Les **enjeux pragmatiques** concernent la mise en œuvre de la séance, c'est-à-dire le fait de poser les règles, d'avoir et de garder l'attention des élèves et de proposer des méthodes de travail. Nous pouvons relier ces enjeux pragmatiques avec le but d'engager les élèves dans l'activité.

Dans un premier temps, nous avons abordé le fait de poser des règles. En effet, c'est une étape importante, mais l'enseignant nous confie lors de l'entretien que ce n'est pas toujours évident, que certains élèves ont parfois du mal à respecter les règles : "*On se rend compte que finalement on a pas toujours la rigueur pour leur dire "là non je ne t'écoute pas, j'écoute untel".*" Le fait de poser des règles permet d'avoir et de garder l'attention de tous les élèves et avoir un cadre à suivre permet aux élèves de rester attentifs à ce qu'ils font. Cet enseignant pense donc qu'il faut être rigoureux à ce niveau là tout en sachant s'adapter aux élèves n'étant pas encore dans la capacité de respecter entièrement ce cadre.

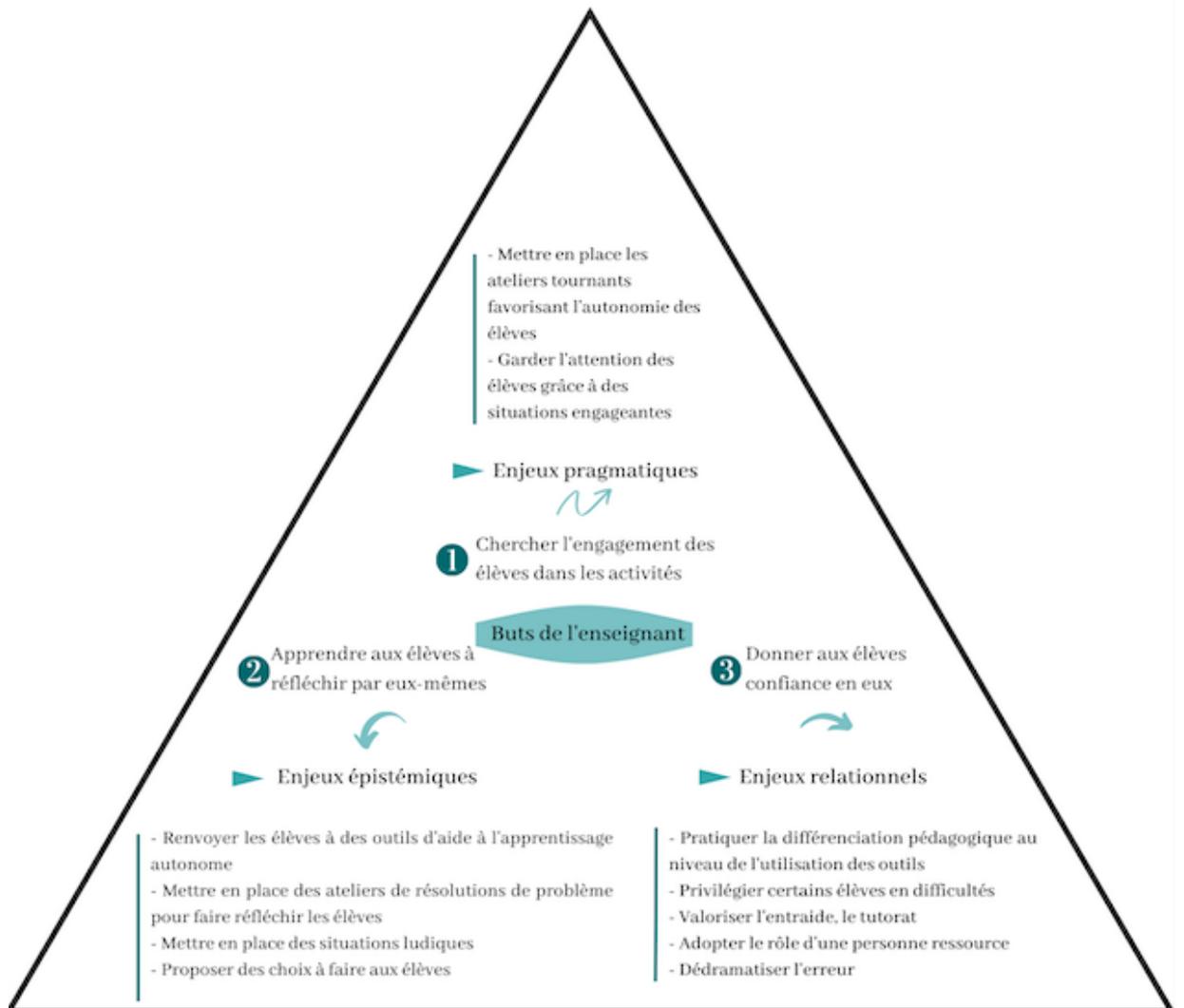
Dans un second temps, nous avons évoqué les différentes étapes de la réflexion lors de la situation de résolution de problèmes. Cet enseignant estime qu'il est intéressant de partir d'une réflexion individuelle puis d'une réflexion en groupe pour confronter les idées de chacun "*donc au départ souvent je les laisse réfléchir seul, et après au bout d'un moment il faut qu'ils arrivent à mettre en commun pour se dire, pour trouver la meilleure stratégie en fait.*". Il évoque ensuite qu'il est important d'être progressif dans le travail pour favoriser les apprentissages.

Puis, nous avons parlé de l'idée d'avoir l'attention de tous les élèves et notamment de mettre en place des outils qui permettent de faciliter la gestion des ateliers. Lors de l'entretien, l'enseignant s'est remis en question et nous a dit *“Dans l'idéal, c'est vrai que plusieurs signaux sonores, visuels pour savoir que c'est le début ou la fin d'un atelier et le référent avec l'affiche pour savoir dans quel atelier je dois aller ça doit permettre que ça se passe de la meilleur des façons.”* L'enseignant pense que l'utilisation de certains outils peut faciliter le bon déroulement des ateliers tournants tout en favorisant l'autonomie des élèves.

Enfin, nous nous sommes intéressées à l'engagement des élèves dans l'activité, qui est le but principal de ces enjeux pragmatiques. Le fait de mettre en place des jeux mathématiques est une manière ludique pour les enfants d'apprendre, donc l'enseignant obtient un meilleur engagement de leur part et par ce biais la mise en application, le renforcement et la stabilisation des connaissances.

Ce modèle permet également de mettre en évidence les tensions entre les enjeux relationnels, épistémiques et pragmatiques. Nous avons pu repérer que les trois étaient investis par l'enseignant, cependant, ils ne peuvent pas tout le temps être investis de manière équivalente. Nous pouvons conclure que le pôle qui sera mis en avant dépend des principes d'action de l'enseignant vus précédemment dans le schéma que nous avons établi. Dans notre cas, nous ne remarquons pas de pôle qui ressort plus que les autres.

Nous avons synthétisé nos analyses dans le schéma ci-dessous. Il représente les buts de l'enseignant, répartis en fonction des trois types d'enjeux associés des règles d'action de l'enseignant.



3. Synthèse

3.1. Réponses aux hypothèses

Dans cette partie, nous allons répondre à nos hypothèses de façon à les valider ou les invalider.

- **Hypothèse 1** : L'apprentissage de l'autonomie par une variabilité des modalités de travail lors des activités peut aider les élèves à mieux s'engager et donc mieux apprendre.

L'enseignant a mis en place des séances en ateliers avec plusieurs objectifs en tête, des objectifs d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire et des objectifs d'apprentissages de l'autonomie. Il met donc les modalités de travail au centre de ses préoccupations pour accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie. Par exemple, il propose des jeux mathématiques à ses élèves pour apprendre les tables de multiplication ce qui va favoriser leur engagement dans l'activité, et donc leur apprentissage. De plus, varier les modalités de travail, en groupe, de façon individuelle, ou encore en classe entière, permet aux élèves de travailler de différentes manières et donc engendre des fonctionnements de travail et d'apprentissage multiples. Par ailleurs, lors des travaux en atelier, le travail se fait de façon progressive avec dans un premier temps une réflexion individuelle, puis un travail collectif, cela permet aux élèves d'entrer plus facilement dans les apprentissages. Le tutorat qui se met en place oriente également les élèves à mieux s'engager. Toutes ces situations permettent aux élèves de mieux apprendre. Nous pouvons donc valider cette hypothèse puisque le fait de varier les modalités de travail favorise l'apprentissage de l'autonomie.

- **Hypothèse 2** : L'apprentissage de l'autonomie en faisant se référer les élèves à des outils, pouvant varier selon leur niveau, favorise une meilleure acquisition des savoirs.

L'enseignant renvoie les élèves à des outils sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour effectuer les tâches qui leur sont demandées. Il renvoie, par exemple, régulièrement ses élèves à l'affichage présent dans la classe. Certains s'y réfèrent déjà sans son intervention mais d'autres ont encore des difficultés à le faire par eux-mêmes. De plus, l'enseignant utilise le porte-vue comme outil pour favoriser l'autonomie de ses élèves, toutes les leçons y sont répertoriées, ils peuvent s'y référer lors des temps d'exercices si besoin. Nous avons également pu observer des outils plus spécifiques pour certains élèves, par exemple le cahier de ligne qui est réservé à des élèves en difficulté, cela leur permet de suivre le même travail que les autres tout en supprimant certaines contraintes afin qu'ils puissent se concentrer sur les vrais apprentissages. L'enseignant prend appui sur les outils que nous venons de citer pour rendre les élèves plus autonomes, en effet, lorsque les élèves s'y réfèrent, ils cherchent par eux-mêmes et gagnent en autonomie, que ce soit fonctionnelle ou intellectuelle.

Nous pouvons donc dire que notre hypothèse est validée et que l'enseignant s'appuie sur différents outils pour favoriser le développement des compétences et des savoirs des élèves en autonomie. Par ailleurs, le fait que les élèves se réfèrent à des outils sans attendre que l'enseignant le demande permet de libérer du temps à l'enseignant qu'il pourra consacrer à des élèves en difficultés et cela peut également faire gagner du temps global qui peut être consacré à des apprentissages.

- **Hypothèse 3** : L'apprentissage de l'autonomie grâce à la posture de l'enseignant, qui s'adapte au degré d'autonomie de ses élèves, permet une meilleure chance de réussite scolaire pour chacun d'entre eux.

L'enseignant utilise sa posture pour apprendre aux élèves à être autonomes. Il adopte un rôle de personne ressource afin que les élèves apprennent à travailler seuls tout en sachant qu'ils peuvent compter sur lui s'ils ont besoin d'indications. Il adapte également son attitude en fonction du degré d'autonomie qu'ont acquis les élèves à qui il s'adresse. Par ailleurs, l'enseignant est compréhensif avec ses élèves, il cherche à dédramatiser les erreurs pour les mettre en confiance. Cette posture bienveillante et la différenciation qu'il met en place permettent aux élèves de progresser à leur rythme. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cela garantit la réussite des élèves car ce n'est pas ce sur quoi nous sommes focalisées lors de notre enquête de terrain.

3.2. Réponse à la problématique

Nos recherches portent sur la façon dont un enseignant peut accompagner ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie pour favoriser leur réussite scolaire. Suite aux hypothèses que nous avons en partie validées, nous pouvons dire que l'enseignant utilise différentes ressources pour accompagner ses élèves vers l'acquisition de cette compétence. En effet, l'enseignant varie les modalités de travail ce qui permet d'accompagner les élèves vers une meilleure autonomie.

De plus, il utilise une variété d'outils qui impactent également l'autonomie des élèves. Il en va de même concernant sa posture, il adopte une attitude différente selon les acquis des élèves afin de les accompagner au mieux vers l'apprentissage de l'autonomie.

Cependant, même si nos deux premières hypothèses ont été entièrement validées et que la troisième l'a été partiellement, nous ne pouvons pas généraliser nos propos puisque nous avons pu nous appuyer seulement sur les observations d'un enseignant. Pour qu'une généralisation soit possible, notre échantillon aurait dû être davantage étoffé. Par ailleurs, nos recherches étant focalisées sur l'activité de l'enseignant, nous ne nous sommes pas intéressées à la réussite scolaire des élèves, et nous ne pouvons donc pas affirmer que l'apprentissage de l'autonomie garantit la réussite scolaire des élèves.

Néanmoins, nous retenons que ce dispositif en ateliers, en plus de favoriser l'autonomie des élèves, permet également de favoriser leur engagement et peut donc théoriquement améliorer leur réussite scolaire. Un autre facteur permettant de favoriser l'autonomie des élèves est de leur donner confiance en eux afin qu'ils puissent apprendre par eux-mêmes sans avoir peur d'échouer. Pour y arriver l'enseignant met en place des activités ludiques, effectue de la différenciation et dédramatise l'erreur.

4. Discussions des résultats

Nous discutons dans cette partie des résultats présentés au sein de la précédente. Nous avons développé trois axes de discussion. Le premier concerne la place et le rôle que prend l'enseignant dans cette pédagogie de l'autonomie. Le second porte sur l'importance de l'engagement des élèves dans les apprentissages et l'influence des modalités de travail mises en place et des outils mis à disposition des élèves dans cet engagement. Enfin, nous discuterons des controverses que nous avons soulevées dans notre cadre théorique compte tenu de ce que nous avons pu observer en pratique.

4.1. La place de l'enseignant

La posture qu'adopte l'enseignant en classe joue un rôle important, en particulier au niveau de l'engagement des élèves dans les apprentissages. Nous avons vu dans le cadre théorique que ce rôle a beaucoup évolué au fil du temps, d'une posture directive l'enseignant a dû passer à un rôle de guide, d'accompagnateur.

L'institution demande aux enseignants d'apporter aux élèves les outils pour qu'ils deviennent autonomes et de leur faire acquérir certaines compétences relatives à l'autonomie pour qu'ils puissent mieux réussir scolairement.

Nous avons pu observer, lors de notre stage, un enseignant observateur, prenant du recul sur sa classe et se définissant comme personne ressource pour ses élèves, son objectif étant qu'ils soient en situation active de réflexion et qu'ils prennent en charge leur activité intellectuelle. Ce rôle est difficile car il faut trouver le juste milieu entre guider les élèves, expliciter suffisamment les consignes, mettre en avant les outils d'aide à disposition des élèves tout en laissant les élèves réfléchir par eux-mêmes et ne pas être trop directif.

Dans ce concept de pédagogie de l'autonomie, la place de l'élève doit être, comme nous l'avons vu précédemment, au cœur des apprentissages. Il faut donc réussir à engager les élèves dans les activités, choisies généralement par l'enseignant, tout en leur laissant une certaine liberté dans leurs apprentissages.

C'est une nuance que nous avons pu observer lors de ce stage lorsque l'enseignant propose l'atelier des jeux mathématiques sur les outils numériques, les élèves ont le choix entre plusieurs jeux dans un seul domaine. Ils ont alors ce sentiment de liberté, ils s'engagent dans l'activité et cela les responsabilise et favorise leur autonomie. Nous trouvons une nouvelle fois que ce n'est pas un principe évident à mettre en place, c'est un juste-milieu à trouver.

Par ailleurs, cet enseignant semble apporter une grande importance à ce que les élèves apprennent à avoir confiance en eux et en leur démarche. En effet, nous avons pu observer, lors des ateliers de résolution de problème en particulier, qu'il apprend aux élèves à comprendre que plusieurs stratégies existent pour arriver à la même conclusion, il ne faut donc pas qu'ils cherchent forcément à faire comme leur camarade si leur démarche ne leur convient pas.

Il passe également du temps à dédramatiser l'erreur ce qui permet aux élèves de s'engager plus facilement dans les activités, sans avoir peur de l'échec. Il favorise aussi les débats, la confrontation d'idées en les faisant travailler très régulièrement par petit groupe ou binôme. Une fois encore, il a un rôle d'observateur et d'accompagnateur en laissant les élèves travailler entre eux.

De surcroît, c'est un enseignant qui connaît et s'adapte à ses élèves en effectuant de la différenciation tant au niveau de sa posture que des outils d'aide à l'apprentissage qu'il leur propose. Il répond alors aux besoins spécifiques des élèves tout en essayant de respecter leur rythme de développement.

Cependant, il exprime le fait que ce ne soit pas évident car il faut parfois passer plus de temps avec certains élèves en difficulté ou leur apporter plus d'attention sans pour autant délaisser les élèves plus à l'aise qu'il doit également faire progresser. Il faut, une nouvelle fois, trouver un juste milieu en tant qu'enseignant pour favoriser l'autonomie de chaque élève afin que tous s'engagent dans les apprentissages.

L'enseignant a donc une place importante pour amener les élèves vers l'acquisition d'une autonomie cognitive et fonctionnelle. Cependant c'est un rôle relativement complexe, l'enseignant semble devoir faire attention à trouver le juste milieu pour aider au mieux ses élèves, les accompagner vers l'acquisition de l'autonomie et la réussite scolaire tout en leur laissant de la liberté et en n'adoptant pas une posture trop directive. C'est ce que nous avons évoqué dans le cadre théorique avec la métaphore du colibri, d'André De Peretti et François Muller (2006), qui explique la posture alors paradoxale de l'enseignant. Le colibri peut être stationnaire tout en étant dynamique pour pouvoir garder une distance avec la fleur et gérer sa présence sans la piquer. Il en est de même pour l'enseignant dans sa relation avec les élèves, il doit, en effet, être présent pour les faire progresser sans en faire trop pour ne pas faire à leur place.

4.2. Engager les élèves dans les apprentissages

Nos lectures nous ont permis de comprendre que si les élèves sont acteurs de leurs apprentissages, ils s'engagent plus et arrivent à mettre du sens dans ce qu'ils font et donc ils assimilent mieux les savoirs. Par ailleurs, nos recherches nous ont permis de constater que l'autonomie des élèves est en lien avec leur engagement actif dans les apprentissages. En effet, lors de nos observations, nous avons pu percevoir que les élèves les plus autonomes étaient généralement ceux qui étaient le plus engagés dans l'activité qui leur était proposée, nous pensons qu'il s'agit également des élèves qui ont compris le sens de la tâche qu'ils doivent réaliser. Nous pensons donc que l'autonomie joue un rôle important dans l'engagement des élèves dans les apprentissages.

De plus, lors de notre stage, nous avons constaté que les élèves étaient en autonomie sur les ateliers, ils étaient alors acteurs de leurs apprentissages, donc plus engagés, et de ce fait ils apprennent davantage.

Nous pouvons ajouter que la réussite scolaire des élèves, notamment leurs performances dépendent, d'après nos lectures, de leur engagement dans les activités, ceci dit n'ayant pas fait de recherche à ce sujet, nous ne pouvons pas affirmer que les élèves qui s'engagent plus ont une meilleure réussite scolaire que ceux qui s'engagent moins.

Enfin, nous pouvons parler de l'influence des modalités de travail ainsi que des outils utilisés sur l'engagement des élèves dans l'activité. En effet, nous avons vu dans notre partie théorique que l'utilisation de certaines ressources et certains outils permet aux élèves de mieux s'engager dans leurs apprentissages. Ainsi la variation des modalités de travail et des outils va permettre aux élèves de s'engager de différentes manières mais surtout de façon plus active et donc favoriser les apprentissages.

Nous avons pu le constater lors des séances filmées avec du travail en petits groupes qui génère parfois du tutorat. L'enseignant met en place des ateliers résolutions de problème en petits groupes et des ateliers en binôme sur jeux mathématiques autour des compétences numériques pour favoriser cette entraide entre élèves. De plus, nous avons remarqué que les élèves étaient plus engagés lorsque le type d'activité varie entre jeux, résolution de problèmes et d'autres encore.

Nos recherches nous ont donc permis de constater que les modalités de travail et les outils proposés par l'enseignant ont une réelle influence sur l'engagement des élèves dans les activités. Or, selon nos lectures, l'engagement des élèves influe de façon importante sur leur réussite scolaire. Nous retiendrons, qu'au-delà du contenu des apprentissages en eux-mêmes, c'est la façon dont ils sont présentés qui peut permettre un réel engagement des élèves.

4.3. Comparaison avec les controverses

Nous avons soulevé dans le cadre théorique des controverses liées à la pédagogie de l'autonomie. La première étant que l'autonomie proposée à l'école ne serait qu'une illusion et que l'enseignant continue de diriger les élèves, ainsi, seules les méthodes auraient changées mais la finalité serait la même. Nous avons pu aborder cette thématique lors d'un entretien, l'enseignant nous dit alors qu'il laisse certains choix à faire à ses élèves, ce sont donc des choix cadrés, les élèves vont, qu'importe leur choix, travailler la notion que l'enseignant a choisi.

Nous pouvons le voir, comme dit plus haut, comme une illusion qui ne rend alors pas du tout les élèves autonomes. Cependant, nous pouvons également le voir sous un autre point de vue, les élèves vont de toute évidence travailler la notion que l'enseignant voulait, mais ils auront tout de même un choix à effectuer sur la manière de la travailler, les élèves ont dû prendre une décision par eux-mêmes. Ne serait-ce pas là le début de l'apprentissage de l'autonomie; effectuer un choix parmi des propositions restreintes est peut-être le premier pas pour apprendre à prendre des décisions ? L'autonomie des élèves n'est, à ce stade, que partielle mais pourra peut-être évoluer.

Nous avons également porté notre attention sur la co-construction des savoirs et la possibilité que le niveau baisse dans certains établissements car les élèves n'arrivent pas tous avec le même niveau de connaissances à l'école. C'est un sujet complexe à aborder dans notre cas car nous n'avons pas pu comparer le niveau de la classe dans laquelle nous étions par rapport à d'autres élèves du même cycle. Cependant, nous avons tout de même pu observer des traces écrites co-construites avec l'enseignant, il prenait appui sur ce que les élèves avaient à apporter et il ajoutait ensuite les connaissances que les élèves n'avaient pas. La trace finale est donc sensiblement la même quel que soit le niveau de base des élèves, cette méthode n'amène pas une baisse du niveau mais est ce que nous pouvons alors considérer que cela favorise l'autonomie des élèves ?

Notre troisième controverse portait sur les outils de la pédagogie de l'autonomie qui sont principalement des outils demandant déjà une certaine maîtrise de l'écrit. Les supports pédagogiques s'adresseraient donc à des élèves déjà engagés dans le processus scolaire d'apprentissage des savoirs et peuvent donc mettre à l'écart des élèves plus en difficulté ou allophones. Nous avons en effet observé en stage que les principaux outils pour favoriser l'autonomie des élèves étaient des supports écrits (leçons, affichages muraux...).

Cependant l'enseignant effectuait une différenciation, tous les élèves n'utilisaient pas les mêmes outils ou alors de façon différente. Adapter les supports pédagogiques en fonction du niveau des élèves est peut-être une solution pour les rendre accessibles à tous. Une autre solution, que nous avons évoquée dans le cadre théorique, serait de d'apprendre aux élèves à utiliser ces outils, cependant cela ne garantit pas que tous les élèves auront les capacités d'utiliser les mêmes outils au même moment, une nouvelle fois il faudra s'adapter au niveau des élèves présents dans la classe. La différenciation en général semble indispensable pour favoriser l'autonomie de tous les élèves et leur réussite scolaire.

Enfin, nous avons abordé la place des enfants dans la société selon les niveaux sociaux et les conséquences que cela pouvait avoir dans la pédagogie de l'autonomie. En effet, nous avons vu que certaines familles, provenant généralement des milieux les plus défavorisés, ont une éducation à l'opposé de cette pédagogie, l'adulte adopte une posture directive et représente l'autorité, les enfants ont alors peu de liberté individuelle, ce qui rend plus difficile l'apprentissage de l'autonomie à l'école. Ce n'est pas un point sur lequel notre attention s'est portée, nos trois semaines de stage n'étant pas suffisantes pour prendre le temps de s'intéresser aux différents milieux sociaux d'où étaient issus les élèves. Nous pensons, qu'une des solutions pour amoindrir cet écart entre les élèves est d'être le plus explicite possible en tant qu'enseignant et d'effectuer, une nouvelle fois, de la différenciation.

La pédagogie de l'autonomie, malgré ses controverses, nous semble très intéressante à mettre en place. Nous garderons en tête ses limites pour s'adapter au mieux à chacun de nos futurs élèves.

Conclusion

Nous avons abordé dans ce mémoire le thème de l'autonomie des élèves en classe. Nous avons nourri notre réflexion par de nombreuses lectures et un travail de recherche sur le terrain, ainsi nous nous sommes demandées : Comment un enseignant accompagne-t-il ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie pour favoriser leur réussite scolaire ?

Pour y répondre, nous avons mené une enquête de terrain dans une école rurale, qui visait à observer les outils mis à disposition, les modalités de travail mises en place par l'enseignant pour aider ses élèves à devenir autonomes, ainsi que la posture qu'il adopte avec ses élèves afin de favoriser leur autonomie. Nous avons, ensuite, effectué un entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant sur une séance spécifique que nous avons filmée, et un entretien semi-directif afin de compléter nos données. Les observations nous ont permis d'identifier les outils et les modalités de travail proposés aux élèves ainsi que la posture adoptée par l'enseignant. Les entretiens nous ont éclairés sur les objectifs de l'enseignant quant aux choix des outils, des modalités et de sa posture et par ce biais d'approfondir notre analyse.

Nos recherches nous ont permis de mettre en avant la place de l'enseignant dans cette pédagogie de l'autonomie. En effet, favoriser l'autonomie des élèves ce n'est pas seulement laisser les élèves apprendre et travailler seuls mais c'est également leur proposer des modalités de travail adaptées, variées et ludiques pour qu'ils s'engagent dans les apprentissages. C'est leur apporter des outils d'aide à l'apprentissage et leur apprendre à les utiliser. Et c'est également savoir adapter sa posture en fonction du degré d'autonomie déjà acquis par les élèves pour les aider à progresser au mieux dans l'acquisition de cette compétence. L'enseignant a donc une place centrale mais également complexe, en effet, ce n'est pas évident de trouver le juste milieu entre aider les élèves à devenir autonome et ne pas trop en faire pour ne pas faire à leur place.

Ces recherches nous ont permis d'en apprendre plus sur la place de l'enseignant dans une classe et nous retiendrons que, bien qu'il ait une place centrale, ce qui importe réellement ce sont les élèves, qu'ils soient actifs et au cœur des apprentissages.

Nos résultats comportent des limites car l'enquête que nous avons menée ne concerne qu'un enseignant et une classe en particulier, nous ne pouvons donc pas les généraliser. Par ailleurs, nous n'avons pas focalisé nos recherches sur les élèves et leur réussite scolaire et nous n'avons donc pas pu valider entièrement nos hypothèses. C'est un travail qui serait intéressant à faire par la suite.

Bibliographie

- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. *Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). Éducation et sociétés*, (1), 173-191.
- Cadei, L., & Sità, C. (2018). Maria Montessori: penser l'éducation des jeunes enfants. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 139-147.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages: Les questions clés*. France: Éditions Tempes.
- De Peretti, A., & Muller, F. (2006). *Contes et fables pour l'enseignement moderne-Approches analogiques en pédagogie: Approches analogiques en Pédagogie*. Hachette Éducation, 12 - 19.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en éducation*, (25).
- Kolly, B., & Go, H. L. (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*. ESF Sciences Humaines.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.
- Maulini, O., & Erceylan, S. (2020). Que penser... de l'autonomie des élèves?.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Pastré, P. (2011). Chapitre 1. Naissance de la didactique professionnelle. Dans : Pastré, P., *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 11-57). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). Chapitre 5. La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnelle. Dans : P. Pastré, *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 149-181). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Patry, D. (2018). L'autonomie: l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles?. *Tréma*, (50).
- Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité: idéal éducatif ou nouvelle forme de domination?. *Recherches en éducation*, (20), 42-52.
- Vergnaud, G. (2002). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In *Papier présenté à la conférence Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, Paris*.

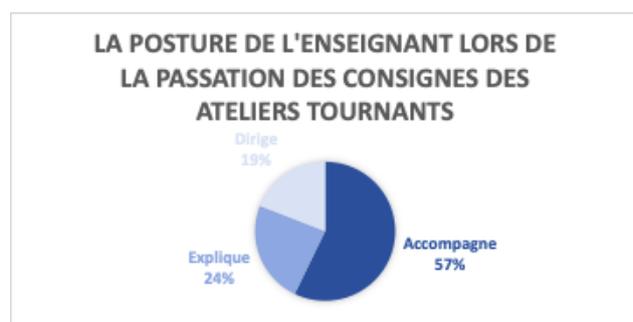
- Vinatier, I. & Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ?. *Phronesis*, 7, 15-27.

Sommaire des annexes

Annexe 1: Posture de l'enseignant lors de la passation de consignes	2
Annexe 2 : Posture de l'enseignant lors des ateliers tournants	3
Annexe 3 : Grille d'observation	4
Annexe 4 Partie 1 : Grille de retranscription de l'entretien d'auto-confrontation	5
Partie 2.....	7
Partie 3.....	10
Annexe 5 : Grille de retranscription entretien semi-directif	13
4ème de couverture	24

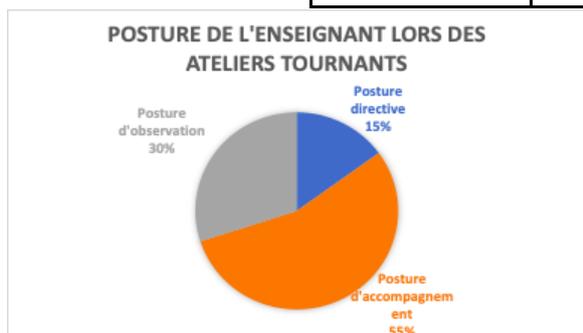
Annexe 1:

Activité de l'enseignant lors de la passation de consignes	Accompagne	Explique	Dirige	
PE attire l'attention des élèves pour pouvoir leur donner des consignes.			1	
PE commence par expliquer l'atelier sur les nouveaux jeux mathématiques.		1		
PE fait venir un élève au tableau pour faire un exemple.			1	
PE explique à l'élève ce qu'il doit faire.		1		
Élève fait l'exemple.	1			
PE demande aux autres élèves si c'est correct.	1			
Les autres élèves approuvent.	1			
PE demande à un autre élève de venir faire un autre exemple.			1	
PE explique à l'élève ce qu'il doit faire.		1		
Élève vient au tableau et fait l'exemple.	1			
PE demande aux autres élèves si c'est correct.	1			
Les autres élèves disent que c'est faux.	1			
PE demande à un élève d'expliquer pourquoi ce n'est pas la bonne réponse.	1			
Élève explique à tout le monde.	1			
PE explique ce qu'il se passe lorsqu'un élève fait une erreur pendant le jeu et ce qu'il faut faire quand ils répondent correctement.		1		
PE demande aux élèves s'ils ont bien compris les règles.	1			
Les élèves approuvent.	1			
PE demande à un élève d'expliquer les autres ateliers (qu'ils ont déjà fait la semaine précédente).	1			
Élève explique à tout le monde.	1			
PE donne des précisions.		1		
PE demande aux élèves de se répartir sur les ateliers.			1	Total
	12	5	4	21
	57%	24%	19%	100%



Annexe 2 :

Posture de l'enseignant	Posture directive	Posture d'accompagnement	Posture d'observation	
0 à 1 min	1			
1 à 2 min		1		
2 à 3 min		1		
3 à 4 min		1		
4 à 5 min			1	
5 à 6 min			1	
6 à 7 min		1		
7 à 8 min	1			
8 à 9 min			1	
9 à 10 min		1		
10 à 11 min		1		
11 à 12 min		1		
12 à 13 min			1	
13 à 14 min		1		
14 à 15 min		1		
15 à 16 min			1	
16 à 17 min			1	
17 à 18 min		1		
18 à 19 min		1		
19 à 20 min	1			Total
	3	11	6	20
	15%	55%	30%	100%



Annexe 3

Vidéo		Qui parle ? temps	Paroles	Micro analyse	Posture	Outils				Modalités		Buts		
Description	Paroles													
					Différenciation									
					Mode opératoire (façon de faire + explicitation, priorités)									
						Individuel								
						Collectif								
						Outils différents								
						Utilisation différente de l'outil								
						Dispositif (collectif, groupe, individuel, tutorat)								
						Situation d'apprentissage (jeux, résolution de problème, exercice)								
						Climat de classe (inductif)								
						Savoir et savoir-faire								
						Autonomie								

Annexe 4 Partie 1

Vidéo		Qui parle ? temps	Paroles	Micro analyse	Posture		Outils				Modalités		Buts			
Description	Paroles				Différenciation	Mode opératoire (façon de faire + explication, priorités)	Individuel	Collectif	Outils différents	Utilisation différente de l'outil	Dispositif (collectif, groupe, individuel, tutorat)	Situation d'apprentissage (jeux, résolution de problème, exercices)	Climat de classe (inductif)	Savoir et savoir-faire	Autonomie	
Les élèves sont en train de résoudre un problème de différentes manières	PE : aucun d'entre vous n'a vraiment utilisé la même méthode pour chercher, la même stratégie. Vous ne vous êtes pas vraiment mis d'accord sur la stratégie à tenir.	0'15 C	Là, vous évoquez le fait qu'ils ont tous une stratégie différente, c'est dans quel but du coup ?													
		0'22 PE	C'est pour leur montrer qu'ils ont tous, en fait je cherche à ... Pas facile ça comme question. Le fait de voir que tout le monde n'a pas la même stratégie, ça va leur faire voir aussi que même si c'est pas tout à fait la même chose, ils ont peut-être des points communs dans leur stratégie. Et que du coup, par exemple entre celui qui va utiliser des feutres de couleur à chaque fois pour représenter les saveurs et celui qui va juste écrire la première lettre, bah il y a un gain de temps extraordinaire, mais après ça va être moins lisible, donc ça peut s'entendre. L'idée c'est qu'ils comparent leurs stratégies et qu'ils se rendent compte qu'il y a peut-être des stratégies à éliminer parce que trop longues, parce que trop difficiles, et d'autres stratégies à privilégier parce qu'elles vont faire gagner du temps ou alors elles permettent de mieux répondre à la question, qui sont plus claires par exemple. L'idée c'est de les faire communiquer les uns entre les autres en fait.	Insiste sur le fait qu'ils n'ont pas tous la même stratégie, il cherche à les faire comparer pour gagner du temps ou mieux répondre.						1	1					
		1'50 C	Ok, donc c'est vraiment pour favoriser le travail de groupe aussi													
		1'53 PE	Aussi, qu'ils ne soient pas tous bloqués. Parce que du coup je les mets en groupes, ils sont 6-7 autour d'une table ce n'est pas pour rien. Au bout d'un moment il faut qu'ils arrivent à communiquer leurs réponses. Souvent moi dans ce genre de situation de travail de groupe, ce n'est pas du travail de groupe pendant 20 minutes non-stop, et ce n'est pas du travail individuel non plus pendant 20 minutes non-stop. Il y a une phase de réflexion, il faut que tout le monde réfléchisse, donc au départ souvent je les laisse réfléchir seul, et après au bout d'un moment il faut qu'ils arrivent à mettre en commun pour se dire, pour trouver la meilleure stratégie en fait. Et puis aussi, ça permet de débloquer certains, là par exemple je ne sais pas si tous étaient parti sur une stratégie correcte mais il y en a certains des fois qui n'arrivent pas à démarrer donc la communication va faire que certains vont se rendre compte ah bah oui finalement il suffit de faire le dessin et ça y est c'est lancé. Voilà dans ce genre d'exercices il y a toujours des phases individuelles, des phases de dialogue entre eux, des phases collectives entre guillemets, et parfois même je leur dis de travailler par deux avant entre temps, deux qui ont par exemple des stratégies qui se ressemblent, je leur dis bah tiens vas voir avec untel, il a fait comme toi mais lui il arrive plus vite à la bonne réponse par exemple. Et puis après, ils mettent tous en commun pour se dire bah oui regarde comment a fait untel ça a l'air d'être bien, on va peut-être tous partir sur la même stratégie.	Cherche à les faire travailler en groupe, il veut qu'ils communiquent leurs réponses. Mais il cherche aussi à favoriser le tutorat entre deux élèves qui ont des réponses similaires mais avec des raisonnements différents. Autonomie présente aussi car il les fait travailler en groupe pour moins solliciter PE.							1		1			

A fait un dessin (elle dessine les 3 boules de glace, le cône et le quadrillage du cône de glace) pour résoudre le problème	PE: il y a quelqu'un qui est vraiment très organisé, alors ça prend beaucoup de temps mais au moins c'est organisé. Tu sais ce qui pose problème, qui prend du temps? Qu'est ce qui ne sert à rien dans ton dessin ?	3'50 C	Là du coup quand vous demandez ce qui ne sert à rien c'est pour que tout le monde soit focalisé sur ce qu'elle fait, et pour relier avec ce que vous venez de dire juste avant.																
		4'01 PE	Oui voilà, l'idée c'est de les amener, pas forcément tous vers la même stratégie, mais tous vers le même objectif, l'objectif c'est pas de se retrouver avec un joli dessin à la fin, c'est de trouver la réponse au problème. Donc il me semble que dans son dessin, elle fait des jolis cornets avec un quadrillage et tout ça, donc l'objectif c'est qu'elle se rende compte que ce qui va lui permettre de trouver la réponse c'est ses couleurs et les boules et pas le cornet. Donc comme on disait tout à l'heure il faut qu'on aille directement vers l'objectif mathématiques et pas autre chose, qu'on ne se disperse pas. Le fait que ce soit ses camarades qui lui disent ça a des fois plus de portée que ce que moi je vais lui dire même si je lui dis exactement de la même façon. Le fait que ses camarades s'en rendent compte par exemple, elle va se dire bah il n'a peut-être pas tort le maître parce que les autres aussi s'en rendent compte, ça amène plus de poids au discours.	L'objectif est d'amener à l'objectif mathématique sans se disperser. Faire parler les camarades pour dire la même chose a souvent plus d'impact.															
		5'09 C	Oui et ça justement vous le dites juste après je crois																
As s'apprête à gommer ce qu'elle a fait	PE: Non mais surtout les cornets ne servent à rien. Tu aurais juste pu faire les 3 boules. Après c'est très bien de les faire comme ça, c'est pour que tu aille plus vite, tu prend une couleur et ça se voit quand même.	5'35 C	Et là du coup As s'apprête à gommer																
		5'38 PE	Toujours. A, dès qu'on lui fait une remarque elle gomme parce qu'elle a un rapport très particulier à l'erreur, même aux apprentissages tout court. Mais en règle générale, ils sont beaucoup à avoir tendance à vouloir gommer et donc c'est caractéristique de ce qu'il se passe dans leurs têtes. Pour eux, on apprend que quand on a juste et donc tout ce qui est faux doit être effacé. Alors qu'on apprend de ses propres erreurs, ce qu'elle a fait comme dessin ça lui permet normalement la deuxième fois d'aller plus vite et de faire mieux. Donc il faut surtout pas qu'elle efface puisqu'il faut qu'elle se souvienne de ses erreurs, si on ne se souvient pas on fait les mêmes erreurs, c'est comme en histoire. Et du coup c'est exactement pour ça qu'il faut vraiment lui rappeler, donc elle je lui rappelle régulièrement ne gomme pas ton travail, à la rigueur tu railles si tu as besoin mais voilà il suffit de le refaire en dessous. Ça c'est quelque chose qu'ils ont vraiment du mal à accepter, c'est un travail de tous les jours.	Il cherche à leur rappeler qu'il ne faut pas gommer leur travail pour s'en souvenir les fois prochaines, donc apport de l'autonomie pour se rappeler des réponses des séances précédentes. La notion d'erreur est difficile à accepter pour les élèves, ils pensent qu'ils apprennent que quand ils ont juste, au contraire ils apprennent de leurs erreurs.															
PE explique que gommer n'est pas la solution	PE: mais non parce que tu vas perdre du temps à gommer ce que tu as fait. C'est pas grave, c'est pour la prochaine fois, tu ne feras pas les cornets, tu feras que les boules. Alala la notion d'erreur c'est difficile.	7'11 C	Et là à ce moment-là vous revenez sur le mot erreur pourquoi du coup ?																
		7'16 PE	Parce que pour elle l'erreur c'est mal, il y a un côté comme ça. C'est très manichéen comme vision des choses, soit elle a fait une erreur du coup c'est faux et c'est mal, soit elle réussit l'exercice du coup c'est bien et glorifié. Il faut vraiment que les élèves comprennent qu'on apprend de ses erreurs et qu'une erreur ce n'est pas une faute grave mais que c'est juste une étape dans la connaissance, dans l'acquisition des choses.	Il insiste sur le fait que les élèves doivent comprendre que l'erreur ce n'est pas mal mais que c'est une étape dans l'acquisition des choses, dans l'apprentissage.															

Partie 2

Vidéo		Qui parle ? temps	Paroles	Micro analyse	Posture	Outils				Modalités			Buts			
Description	Paroles				Différenciation	Mode opératoire (façon de faire + explicitation, priorités)	Individuel	Collectif	Outils différents	Utilisation différente de l'outil	Dispositif (collectif, groupe, individuel, tutorat)	Situation d'apprentissage (jeux, résolution de problème, exercices)	Climat de classe (inductif)	Savoir et savoir-faire	Autonomie	
Les élèves sont en train d'essayer de résoudre un problème de mathématiques (il y a 4 parfums de glace, on peut mettre 3 boules par cône, combien pouvons-nous faire de cônes?)	Un élève dit "Je ne pouvais pas faire ça donc j'ai abandonné"	0'03 M	Donc là vous êtes sur E, il ne comprend pas, et au lieu de répondre directement à sa question, vous posez la question à tout le monde, c'est quoi l'objectif à ce moment-là ?													
		0'13 PE	Alors plusieurs objectifs, déjà un c'est de ne pas avoir à répondre à la même question 5 minutes après posée par un de ses camarades, d'autant que je connais E il a tendance à faire son travail très vite et après du coup, il aura du mal lui à aider ses camarades parce qu'il travaille très bien mais il a du mal à reformuler son travail. Voilà il comprend très bien mais il a du mal à dire ce qu'il a fait dans sa stratégie en fait. L'idée aussi c'est qu'ils savent très bien expliquer par eux même quelque chose et moi je vais parfois utiliser des termes un peu trop complexes, donc c'est toujours mieux d'essayer de voir si l'un d'entre eux est capable d'expliquer quelque chose plutôt que de le faire par soi-même. Il comprendra d'autant mieux le langage d'un de ses camarades, si c'est bien fait en tout cas si c'est bien expliqué. Voilà après là on était sur des résolutions de problème, c'était quoi comme problème ?	Un des objectifs est de faire réexpliquer la consigne par les élèves eux-mêmes pour faciliter la compréhension, et favoriser l'autonomisation lors de la lecture de consigne. Ils doivent également être en capacité de lire une consigne												
		1'21 M	Oui c'était avec les cônes, les boules de glace				1									1
		1'26 PE	Ok, donc l'idée aussi c'est d'amener très vite, là les élèves au bout d'un moment faut aussi qu'ils se rendent compte que la stratégie qu'ils vont utiliser n'est pas la plus rapide, parce qu'une fois qu'ils avaient la stratégie ça prenait du temps de trouver toutes les possibilités. Donc c'était de supprimer très vite dans leur tête tous les parasites qui allaient les empêcher de vraiment se mettre dans le problème mathématiques. Là c'était un parasite, c'était le fait je sais plus en fait il avait dessiné euh.	PE cherche à ce que les élèves se mettent sur le problème mathématiques, en supprimant tous les parasites qu'ils peuvent rencontrer											1	
		2'08 M	En fait il prenait les 4 parfums alors qu'il y en avait que 3 à prendre													
		2'11 PE	Ah voilà oui déjà c'est ça, donc c'était la lecture de consigne qui n'était pas bonne. Donc là clairement je redemande aux copains de réexpliquer la consigne parce que c'est une question de consigne. Donc il y a plusieurs points, non seulement la consigne n'a pas été bien lu, donc ses camarades normalement eux l'ont fait donc ils sont capables de lui réexpliquer. Et puis ensuite, c'est d'éliminer plein de parasites qui n'ont plus lieu d'être, parce qu'on commence à être habitué à faire des ateliers de résolution de problèmes, donc je veux qu'il puisse se lancer rapidement dans la vraie résolution de problèmes et pas autre chose.	Réexplication de consignes par les camarades. L'objectif est de supprimer les parasites pour que les élèves se mettent à travailler sur la résolution de problème et pas que d'autres problèmes viennent les perturber, car ils sont habitués à ses ateliers de résolution de problèmes donc ils doivent se lancer rapidement.												1

		2'49 M	Ouais là il est un peu bloqué sur quelque chose qui ne concerne pas la résolution de problèmes, et autre chose vous êtes dos aux autres élèves qui sont en numérique et aux élèves qui sont dans l'autre classe, vous avez..., fin y'a pas de ... enfin je sais pas trop comment expliquer ?																
		3'03 PE	J'ai confiance ?																
		3'04 M	Oui voilà c'est ça																
		3'05 PE	Ah bah je suis bien obligé, de toute façon oui, ça aussi de toute façon, au bout d'un moment on apprend à connaître sa classe et puis on sait qu'il y a tels élèves avec qui il faut être vigilant, d'autres non. Ça sert à ça aussi les ateliers, justement c'est d'acquérir cette autonomie et cette qualité d'ambiance de travail, voilà je sais qu'au bout d'un moment ceux qui sont sur les tablettes , au début j'avais pas confiance en eux donc je surveillais régulièrement qu'ils étaient bien en train de travailler sur la tablette ou sur l'ordinateur, et pas de faire autre chose. Au bout d'un moment, on peut être moins vigilant et je me permets d'en mettre dans la classe à côté, j'ai toujours un œil ou une oreille qui est dans le coin mais au bout d'un moment faut leur faire confiance aussi. Et ça leur fait du bien aussi le fait de savoir qu'on n'est pas toujours obligé de les fliquer, comme tu disais tout à l'heure bah ils sont pas évalués non plus tout le temps sur leur comportement, ils ont même le droit d'être un peu plus dissipés parce que ça reste des jeux même si c'est des jeux mathématiques, c'est des jeux donc ils jouent donc ils ont le droit d'être un peu plus bruyants, mais du coup je les mets à côté parce que le groupe ici lui a besoin d'être un peu plus au calme.	Il peut se permettre d'être moins attentif à certains élèves, il connaît sa classe. Les ateliers servent à acquérir une certaine autonomie et une qualité d'ambiance de travail.															
		4'31 M	On voit bien que les autres sur les tablettes ils sont concentrés sur ce qu'ils font, nous on tournait un petit peu autour et c'était calme.																
		4'37 PE	En plus c'est vrai que cette semaine-là ça s'était bien passée, ils étaient dans le travail.	Les élèves étaient bien dans le travail															
PE demande à E. de la réponse qu'il a écrit sur sa feuille.	PE dit qu'il peut dire que sa réponse est fausse, il demande aux autres élèves pourquoi, ils disent qu'il faut 3 boules, et E. répond que c'est encore plus compliqué	5'07 M	Alors là du coup il comprend que c'est que 3 boules mais il dit que c'est encore plus compliqué, est ce que vous vous attendiez à cette réponse et comment réagir à ce moment-là ?																
		5'15 PE	Non, mais après bon voilà on s'habitue à ce qu'ils nous disent des trucs un peu bizarres des fois. Non clairement des fois on est un peu, surtout en atelier résolution de problème, on voit de tout comme réponse, comme stratégie , ce n'est pas choquant quoi, on s'habitue à se retrouver face à des réponses totalement à côté de la plaque. C'est juste que parfois on aimerait que ça aille plus vite mais ce n'est pas gênant.	Des réponses étonnantes auxquels on s'habitue surtout dans les résolution de problèmes.															
		6'11 M	Il ne comprend pas le problème																
E. explique son raisonnement	PE (s'adressant à E) : c'est plus compliqué avec tes réponses à toi parce que tu voulais mettre 4 boules. E : bah oui mais c'est encore plus compliqué avec 3 parce que ça veut dire qu'il y a encore plus de réponses. PE: Moins il y a de boules et plus il y a de réponses, c'est bizarre ça. E: Bah oui parce que si par exemple on prend ses 3 là, ceux-là aussi va falloir faire avec après.	6'13 PE	Alors après avec E le souci c'est qu'il communique en même temps qu'il réfléchit, là bon je prends un peu de temps pour être avec lui, pour lui éviter de revenir en arrière parce qu'il va faire 3 fois le problème sans se rendre compte qu'il est à côté de la plaque justement . Et donc je sais qu'il faut que je sois attentif à lui, parce qu'en plus après peut être que sa réponse à lui va peut-être amener d'autre à comprendre donc, je me dis que si lui ne comprend pas ça va être mal barré pour le reste du groupe . (Rigole). Donc il vaut peut-être mieux que j'écoute ce qu'il dit. Et c'était le premier groupe peut être à passer ?	Tous les élèves ont le même problème, mais si un ne comprend pas il faut revenir dessus pour peut être amener les autres à comprendre également.															
		6'57 M	Oui																
		6'58 PE	Et ça permet aussi de se rendre compte des difficultés que vont avoir les autres groupes par derrière, donc souvent le premier groupe on est un peu plus attentif et on anticipe pour les deux autres groupes suivants en se disant bah eux je vais tout de suite leur rappeler qu'il y a que 3 boules, enfin je ne vais pas le faire mais je être vigilant concernant la lecture de la consigne. Mais oui il réfléchit en même temps qu'il parle.	Amener à expliciter plus la consigne pour les groupes d'après pour éviter la difficulté de lecture de consigne.															

A résout le problème par des dessins	PE : pourquoi tu barres ? A. : Mais je ne comprends ce qu'il faut faire, mais je sais qu'il faut faire des dessins PE: et bah c'est très bien pourquoi tu veux effacer les dessins	7'38 M	Là vous dites que c'est très bien à A et hier vous nous avez dit qu'elle avait des difficultés quand même en maths, est ce que le « c'est très bien » il est accentué parce qu'elle a des difficultés ou c'était ...?																		
		7'46 PE	Non c'est très bien parce qu'elle a compris, c'est très bien de faire un dessin à ce moment-là parce que justement elle a le droit de le faire à ce moment-là. Après oui elle a des difficultés en maths, elle a des très grosses difficultés en maths, donc pour elle en plus il n'y avait pas d'autre possibilités, enfin pour cet exercice-là c'était compliqué de faire autre chose qu'un dessin et pour elle en plus, si elle ne passe pas par le dessin pour la plupart des compétences mathématiques elle n'y arrive pas donc justement je l'encourage. Mais comme elle a une mauvaise image d'elle-même elle aura tendance, ils auront tendance à penser que c'est un problème je vais faire un calcul et ça va être vite bâclé et puis c'est bon. Alors qu'au contraire c'est pour leur montrer aussi dans les résolutions de problèmes que toutes les stratégies mènent au résultat donc c'est ça qui est important et que malgré tout il y a des stratégies qui sont meilleures que d'autres mais il faut lui redonner confiance aussi un peu c'est sûr.	Passer par le dessin est presque obligatoire pour certains élèves avec des difficultés en mathématiques. PE cherche à leur montrer que dans les résolutions de problèmes plusieurs stratégies peuvent mener au résultat. Il faut leur redonner confiance aussi																	
		9'02 M	Là, c'est en général mais quand vous aidez des élèves vous ne donnez pas la réponse vous essayez toujours d'aider sans donner la réponse, quel est le but vraiment de ça ?																		
		9'14 PE	Ah bah le but c'est de ne pas faire à leur place parce que sinon vous qui travaillez sur l'autonomie il n'y a plus d'apprentissage en fait. Là je vois tout à l'heure j'étais dans la classe de J (CE2-CM1) pour la géographie, on faisait l'évaluation et dans l'évaluation je leur demandais de trouver un exemple pour chaque catégorie, un exemple de leur commune. Donc y'avait les mots voies de circulation, végétation, cour d'eau et ce genre de chose, certains venaient me demander c'est quoi un cours d'eau, je lui dis bah si je t'explique ce que c'est qu'un cours d'eau, je te donne la réponse en fait et du coup c'est pas possible. Là en plus c'était une évaluation donc ils étaient censés avoir appris leur leçon avant, mais là l'idée c'est qu'elle cherche donc si moi j'amène une réponse, je perds tout l'intérêt de l'activité. Moi je m'en fou à la fin qu'A elle sache combien de cornets de 3 boules on peut faire avec 4 parfums. Par contre ce que je veux c'est qu'à la fin elle s'est dit bah j'ai cherché je n'étais pas loin de trouver une réponse, je suis parti de rien et j'ai trouvé quelque chose, et puis c'est ça l'idée. L'idée aussi c'est qu'elle apprenne au bout d'un moment à se dire bah avant de commencer à baisser les bras je vais chercher et je vais gagner en autonomie parce que j'irais voir le maître une fois que j'aurais commencé à chercher, enfin proposer plusieurs stratégies et que j'aurais essayé plusieurs stratégies. Donc c'est un peu ça qu'on travaille le plus sur cet atelier-là, c'est qu'on n'abandonne pas juste parce qu'on a pas réussi la première fois, on essaie avec autre chose.	Il veut que les élèves cherchent par eux-mêmes avant de baisser les bras, il cherche à ce que les élèves n'abandonnent pas parce qu'ils n'y arrivent pas du premier coup.																	

Partie 3

Vidéo		Qui parle ? temps	Paroles	Micro analyse	Posture	Outils				Modalités	Buts				
Description	Paroles				Différenciation	Mode opératoire (façon de faire + explicitation, priorités)	Individuel	Collectif	Outils différents selon les élèves	Utilisation différente de l'outil	Dispositif (collectif, groupe, individuel, tutorat)	Situation d'apprentissage (jeux, résolution de problème, exercices)	Climat de classe	Savoir et savoir-faire	Autonomie
Le PE arrive dans la pièce annexe où un groupe d'élève font un jeu mathématiques. Il se déplace dans la pièce en observant l'activité des élèves.	PE : Ça va ? Tout va bien ? Élèves : oui oui	0'10 M	Vous arrivez dans la pièce en disant "ça va ? Tout va bien ?". Pourquoi poser cette question ?												
		0'25 PE	J'attends une réponse. Il y en a certain qui vont peut être venir me voir, me parler d'un problème, soit lié à l'objectif mathématiques soit ça peut être aussi juste de comportement, de gêne parce que certains sont trop bruyants... C'est un peu dans cet objectif là, de faire le point.	L'enseignant agit ici comme une personne ressource, il attend que les élèves aient des questions ou des besoins. Ce n'est pas lui qui va solliciter les élèves. Il attend d'eux qu'ils soient assez autonomes pour qu'ils viennent le voir sans que lui n'intervienne.	1								2		
PE se déplace à travers la pièce et se penche au-dessus des travaux des élèves.		0'42 M	Vous regardez un petit peu toutes les tables, c'est pour voir où il y a des difficultés ?												
		0'45 PE	Oui voilà, là c'est vraiment une vision d'ensemble des choses, est-ce qu'ils sont en train de faire ce que j'ai demandé, est-ce qu'ils sont au travail. Même si ce sont des jeux mathématiques, est-ce qu'ils sont au travail, est-ce qu'ils sont entrés dans leur jeu. En règle générale, s'ils sont bien entrés dans leur jeu, ils travaillent. Donc s'ils cherchent à vraiment gagner, ils vont vraiment faire le travail que je demande.	L'enseignant observe si les élèves travaillent bien en autonomie. L'objectif d'utiliser des jeux mathématiques est de favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages.									2		1
		1'10 PE	Ça se voit très très vite parce que déjà, est-ce qu'ils sont assis à leur table, autour du jeu et moi je vois très bien si par exemple la planche de jeu elle est gribouillée ou pas donc s'ils sont vraiment entrés dans l'activité ou pas. Il me suffit de ça pour savoir s'ils sont rentrés dedans et s'ils sont rentrés dedans ça veut dire qu'ils sont entrain de travailler et s'ils sont entrain de travailler je suis satisfait.	la priorité du PE c'est que les élèves soient entrain de travailler. Priorité sur les apprentissages. Grâce aux modalités de travail (petit groupe + jeux visuels) il peut rapidement vérifier si les élèves travaillent comme il le souhaite.	3								2		1

Les élèves font leur jeu mathématiques.		1'44 PE	Donc là (en commentant la vidéo) ils sont tous en train de travailler, ils sont tous dans l'activité.												
LE PE se trouve face à M qui est assise à sa place et S se lève pour venir lui parler. Elle se trouve dans son dos.	M : Alors tu vois maitre là j'ai fait 10*10 donc j'ai entouré tout ça. PE : D'accord et du coup ça fait combien de cases en tout ? S : Maitre, maitre moi j'ai voulu faire 6*4 mais Luna me dit que c'est pas bien ce que j'ai entouré. PE ignore S. M : alors, euuh, ça fait 20? S : Maitre tu peux venir voir PE se retourne et va voir S.	2'00 M	Donc là il y a M qui parle, ensuite il y a S qui arrive. Comment vous gérez les interruptions des élèves.												
		2'05 PE	Oui bah avec S c'est toujours un peu compliqué. Donc un moment tu fais plus attention, là j'aurais du lui dire : je suis en train d'écouter M et je ne peux pas t'écouter. Mais bon ce n'est pas toujours possible. Et puis au bout d'un moment tu sais aussi que si tu dis à S de retourner à sa place, d'attendre que tu règles le problème avec M, bah finalement tu vas être dérangé pas S qui va continuer de faire du bruit, tu ne seras pas concentré sur ce que va dire M donc voilà. Mais c'est vrai que là j'aurais du lui dire quelque chose. On se rend compte que finalement on a pas toujours la rigueur pour leur dire "là non je ne t'écoutes pas, j'écoute untel". On laisse parfois passer des choses, ils ont des privilèges certains. S, des privilèges elle ne s'en rend pas compte mais elle en a pleins.	L'enseignant nous parle ici de la posture qu'il aurait du avoir et non de celle qu'il a eu. C'est-à-dire expliquer à l'élève qui l'interrompt pourquoi il ne peut pas lui répondre tout de suite. Il explique que s'il n'a pas eu cette posture c'est qu'il pense que ça n'aurait rien changer sur le comportement de cette élève en particulier. Il adopte donc différentes postures en fonction des élèves. Il explique que certains élèves ont des privilèges même si souvent ils en s'en rendent pas compte.	1	2									
		3'03 M	Parce que ce n'est peut-être pas possible de faire autrement												
		3'04 PE	Oui voilà... Si j'essaye d'être aussi strict et sévère avec elle qu'avec les autres, on va droit dans le mur. Parce que ça va pas le faire.	L'enseignant insiste sur le fait qu'il adopte une posture différente et qu'il est moins strict avec cette élèves car il sait que s'il agit comme avec les autres cela n'aura pas l'effet attendu c'est-à-dire la mise au travail.											

Annexe 5 :

Qui parle ? temps	Paroles	Micro analyse	Posture		Outils				Modalités		Buts	
			Différenciation	Mode opératoire (façon de faire + explicitation, priorités)	Individuel	Collectif	Outils différents	Utilisation différente de l'outil	Dispositif collectif, groupe, individuel, tutorat	Situation d'apprentissage (jeux, résolution de problème, exercices)	Climat de classe (inductif)	Savoir et savoir-faire
0'02 - E	Comment vous formez les groupes ? Est-ce que ça peut changer parfois ?											
0'06 - PE	Oui, ça peut varier, déjà les groupes changent en cours d'année parfois, pour l'instant je ne l'ai pas fait parce que je trouvais que ça tournait bien comme ça, mais je mélangerais peut-être les CM1 et les CM2 à certains moments aussi et je changerais probablement bientôt les groupes de maths par exemple. Parce que les niveaux de maths sont différents des niveaux de français, et j'aimerais bien que certains CM1 travaillent avec les CM2 en mathématiques et que ça les tirent un peu vers le haut. Et donc avoir des groupes vraiment hétérogènes avec des CM1 et des CM2 ça c'est possible aussi. Souvent je les change par période mais là en l'occurrence on a mis du temps à démarrer sur ce type d'ateliers et du coup là ça tournait bien donc j'ai préféré continuer comme ça, je verrais d'ici 2/3 semaines.											
1'20 - E	Vous disiez que vous n'avez pas fait en début d'année ces ateliers tournants parce qu'ils n'étaient pas assez autonomes et du coup comment vous en êtes arrivés là ?											
1'35 - PE	Alors peut être que je me suis mal exprimé, ils n'étaient pas forcément pas assez autonomes, ils étaient pas assez dans le travail. Tant qu'ils n'étaient pas dans le travail, ils ne pouvaient pas être autonomes justement, parce que certains auraient utilisé ces temps-là pour jouer ou pour faire autre chose. Donc je sais qu'au moins jusqu'à la Toussaint, j'ai mis beaucoup de temps à travailler sur l'attitude d'élèves et je savais que c'était une condition à la bonne réussite des ateliers. Après de toute façon, la mise en place des ateliers c'est aussi un moyen pour qu'ils acquièrent de l'autonomie et tout ça, ce n'est pas forcément la finalité. Donc c'est pour ça qu'au bout d'un moment fallait quand même que je m'y mette, je n'allais pas attendre qu'ils soient tous autonomes justement.	Le PE pense que le climat de classe est primordial pour pouvoir mettre en place ces ateliers autonomes. Il associe donc l'autonomie au climat de la classe. Il a pris du temps en début d'année pour "apprendre" aux élèves à être dans le travail pour ensuite pouvoir être autonomes sur les ateliers. Il associe l'apprentissage de l'autonomie à l'apprentissage d'être dans un esprit de travail et il prend le temps de faire cet apprentissage. Mais les ateliers autonomes ne sont pas pour lui une fin en soi c'est également un moyen d'apprendre l'autonomie. --> il a donc plusieurs modalités de travail/mode opératoire pour apprendre l'autonomie aux élèves.	1					3		2		

6'14 - E	Et d'ailleurs à propos du numérique comme ça, il y a quelque chose qui a été fait en amont ? Parce que j'imagine qu'ils n'arrivent pas tous avec les mêmes compétences, certains sont peut-être plus avancé que d'autres. Est-ce qu'avant ces ateliers il y a eu des cours ?																				
6'30 - PE	Non, non justement c'est un peu le début et on prend les élèves un peu comme ils viennent, c'est à dire qu'on sait qu'il y en a certain qui n'utilise jamais d'écran et d'autres qui vont en utiliser plein. Il y en a qui sont plus à l'aise avec les tablettes parce qu'ils ont ça à la maison et par contre avec un clavier ils sont gênés. Donc c'est pour cela que j'essaye de les faire tourner, ils ne sont pas tout le temps sur l'ordi ou pas tout le temps sur la tablette, pour que ça change un peu. Après ils utilisent aussi les écrans dans les classes de mes collègues. Voilà, tout dépend de l'enseignant, s'il y en a qui sont plus à l'aise, d'autres moins. Avec Monsieur D ils vont les utiliser pas mal, comme moi en classe, peut-être même plus, et puis ils sont que douze, donc ça tourne plus facilement. Chez madame S, je sais qu'ils moins les utiliser car elle-même est moins à l'aise avec l'outils informatique donc c'est vraiment très variable	Les élèves ont tout accès aux mêmes outils numériques qui sont les ordinateurs et les tablettes. L'enseignant veut que tous les élèves aient accès aux différents outils pour qu'ils développent leurs compétences sur tous les outils. Il prend en compte que les élèves n'arrivent pas avec les compétences de base.																	1	2	
7'28 - PE	Il faut les prendre tel qu'ils sont puis franchement j'ai l'impression que, ça c'est un avis personnel, mais j'ai l'impression que sur l'utilisation du numérique et les compétences numériques il ne faut pas qu'on cherche à ce qu'ils aient tous les mêmes compétences puisque de toutes façons il y a aussi beaucoup d'apprentissage personnel à la maison. Et donc clairement ils vont tous évoluer d'une façon ou d'une autre, certains passent déjà leur temps à faire des jeux vidéos mais est ce qu'ils sont meilleurs après que les autres dans ce que je leur demande, je ne suis pas sûr. Voilà, moi je les prends tels qu'ils sont. L'idée c'est aussi de leur montrer différents aspects de l'environnement numérique. C'est pour ça qu'on fait des jeux mais aussi, on apprend à envoyer des mails et à utiliser l'ENT, e-primo. C'est aussi pour ça qu'on va parfois faire du traitement de texte.	L'enseignant prend en compte que tous les élèves n'arrivent pas avec les mêmes compétences numériques en classe et son objectif est donc de les faire progresser à partir de leur niveau de départ pas forcément qu'ils arrivent tous au même point. Ses objectifs d'apprentissages sont variés et s'appuient sur la grille des compétences numériques. Il fait de la différenciation entre ces élèves par rapport à leur niveau de base mais il veut quand même leur apporter un tous un contenu d'apprentissage varié pour qu'ils progressent dans toutes les compétences.																	1		2
8'39 - PE	C'est un peu comme quand on fait de l'anglais en fait. Ça se rapproche un peu parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes niveaux d'un élève à l'autre en anglais. Il y en a qui entendent l'anglais, qui utilisent l'anglais à la maison je vois Teddy par exemple qui parle des fois anglais à la maison, d'autres pas du tout. Et puis au collège ce sera encore pire, ils n'arriveront pas tous au même endroit mais c'est pas grave, l'important c'est qu'ils progressent. La notion de progrès est importante.	Il insiste sur la notion de progrès, plus importante pour lui que de faire arriver les élèves tous au même point. Différenciation.																	1		
9'08 - E	Et quand ils faisaient les exercices de numérique en maths, ils avaient le choix de l'exercice, ils ont vraiment une totale liberté ou...																				

12'33 - PE	Eux ne s'en rendent pas compte, oui ça je suis d'accord, mais toi en tant qu'enseignant tu te dois forcément d'évaluer à un moment ou un autre le travail qui est mené même si tu passes par des biais différents.	Importance pour l'enseignant d'évaluer les compétences de ses élèves.		1										
12'45 - E	Et est-ce que ça ne peut pas être aussi à double tranchant, peut-être que des élèves comme il n'y a pas d'évaluation à la fin ils vont être moins motivés ?													
12'55 - PE	Oui ça c'est possible aussi que certains soient moins motivés pour faire ça sérieusement. C'est pour cela qu'il faut aussi être vigilant, voilà je ne les laisse pas totalement libre sur les ordinateurs, je passe de temps en temps pour voir ce qu'ils font, pour vérifier s'ils ont bien compris les jeux. Mais de toutes façons un élève qui n'a pas envie, il n'a pas envie quoi...	Enseignant les laisse en autonomie mais est toujours présent en observation et en vérification. Il est important pour lui d'être présent pour contrôler ce qu'il fait ses élèves.		1										
13'22 - E	Et du coup plus généralement, vous votre rôle dans ces ateliers là, vous passez entre les tables, vous observez mais c'est quoi vraiment votre rôle ?													
13'30 - PE	Alors en règle générale je garde un des trois ateliers pour être plus présent, je serais souvent plus présent sur un des trois ateliers. Par exemple en mathématiques je vais être plus présent sur l'atelier de résolution de problème parce qu'ils vont avoir plus besoin de moi. Ça peut arriver que je sois sur les jeux. Par exemple pour mettre en place un jeu sur une première séance. Donc mon rôle ça va être, euh, j'ai un rôle d'observateur déjà. Je les observe dans leur travail. J'ai aussi le rôle de personne ressource. Donc bah justement ils font appel à moi si j'ai besoin mais c'est dans ce sens là que ça va marcher. Ce n'est pas moi qui vais aller vers eux pour aller leur donner une consigne en fait. C'est eux qui viennent me voir s'ils ont un souci. Notamment l'informatique. Après parfois l'atelier peut-être plus fermé. L'atelier de résolution de problème ça arrive qu'on fasse autre chose et qu'on fasse un travail plus classique mais en petit groupe. Par exemple la division, je pourrais très bien utiliser ce temps là pour faire des divisions avec juste 6 ou 7 élèves et ça peut permettre de mieux cibler les besoins des élèves donc il y a un côté aussi travail avec les élèves à besoin particulier qui peut être fait à ce moment là.	L'enseignant se voit comme une personne ressource pour ses élèves lors des ateliers. Il attend que ses élèves prennent la décision de lui poser une question pour aller les aider. Il peut parfois changer les modalités de travail et profiter de ce temps en petit groupe pour aider les élèves à besoins particuliers.	3	2						1				
15'15 - E	Et vous voyez, depuis que vous avez commencé ces ateliers, une progression sur l'autonomie dans le reste de la journée ou ça dépend peut-être des années (note : le PE nous avait signalé que c'était une année avec des élèves relativement peu autonomes)?													

17'35 - PE	<p>Ouais alors là c'est vraiment de l'adaptation à ses difficultés à elle, donc oui ça joue sur l'autonomie des élèves parce que plus elle va être capable d'utiliser son cahier spécifique, plus elle sera autonome et plus je pourrais m'occuper des autres, donc ça joue forcément sur l'autonomie mais après de là à dire que c'est l'objectif principal non. L'objectif c'est aussi qu'elle puisse faire son travail de façon correcte, c'est d'abord pour l'aider à faire son travail et ensuite, ça permet aussi qu'elle soit plus autonome mais c'est difficile comme questions. De toute façon, il y a plein d'outils ça c'est sûr.</p>	<p>Le PE a fourni un outil particulier à une élève en difficulté en géographie. C'est un cahier très spécifique adapté à ses difficultés à elle. Le premier objectif est qu'elle puisse travailler correctement. Le deuxième objectif (objectif parallèle) est de lui apprendre à travailler en autonomie grâce à un outil qui lui correspond et de lui libérer du temps pour qu'il puisse s'occuper des autres élèves. --> Il donne des outils spécifiques à certains de ses élèves, il varie donc les outils en fonction des élèves. (Ici pas en fonction de l'autonomie de l'élève en fonction de ses capacités/connaissances/compétences)</p>	2	3															
18'01 - E	Après, l'objectif peut être secondaire mais quand même être présent ?!																		
18'05 - PE	Oui voilà, ce n'est pas non plus secondaire mais c'est parallèle.																		
18'11 - E	On a aussi vu qu'il y avait des méthodes connues qui favorisent l'autonomie, Montessori ou Freinet, est-ce que c'est quelque chose qui vous inspire ou que vous utilisez ?																		
18'15 - PE	Alors je ne suis pas un fan de la didactique donc des choses comme ça, enfin quand je découvre un truc qui m'intéresse bah je prends mais je n'aime pas forcément mettre un mot dessus et aller chercher, en me disant tiens c'est Montessori je vais aller voir ce que c'est. Donc non, je pioche par ci par là en fonction de ce qui m'intéresse.	<p>PE n'utilise pas une méthode en particulier pour apprendre l'autonomie aux élèves et favoriser leur réussite mais il prend ce qu'il lui semble pertinent et utiles dans différentes méthodes.</p>		1															
18'42 - E	Oui donc pas de fermeture sur une seule méthode ?!																		
18'47 - PE	Non, non il faut du pragmatisme. C'est le président qui le dit.																		
18'53 - E	Est-ce que chez les élèves vous remarquez une différence d'autonomie et est ce qu'il y a des choses que vous faites pour permettre de réduire l'écart d'autonomie qu'il peut y avoir notamment sur l'apprentissage ?																		

19'00 - PE	<p>Oui, ah bah ça justement le fait de travailler en atelier ça joue, l'un des objectifs est d'amener les élèves à apprendre par eux-mêmes, à se rendre compte qu'ils n'ont pas forcément besoin d'un enseignant devant eux pour apprendre quelque chose.</p> <p>L'autonomie c'est aussi, tu vois par exemple au fond de la classe, il y a des choses qui leur permettent de s'occuper mais aussi d'apprendre tout en acquérant une certaine autonomie, tout en ne dérangeant pas le reste de la classe. Après c'est plein de petits détails que tu mets en place de façon progressive dans une classe et qui au bout d'un moment permette à un élève par exemple de lire une consigne et démarrer tout de suite l'exercice comme certains des fois le fond. Je prends l'exemple de la table du fond (5CM2) parce qu'eux l'ont acquis cette autonomie, alors que d'autres vont ouvrir la page du livre mais c'est tout. Il faut que tu leur dises « vous allez lire la consigne » et après il faut leur dire « il faut que vous fassiez ça ». Donc ces petits détails déjà, il faut prendre l'habitude d'écrire la consigne, si tu l'écris tu commences à la lire. C'est le fait d'avoir des règles de présentation qui sont toujours identiques, ça amène certains élèves à préparer leur cahier à l'avance, ils savent qu'on va passer sur le cahier il commence à écrire. Donc ce n'est pas forcément de la grande pédagogie mais c'est surtout de la pédagogie du détail et très progressif.</p>	<p>Il met en place ces ateliers pour que les élèves puissent apprendre par eux-mêmes, pour leur faire prendre conscience qu'ils n'ont pas forcément besoin d'un professeur devant eux pour apprendre des choses. Il met d'autre choses en place pour qu'ils prennent conscience qu'ils peuvent apprendre par eux-mêmes. Par exemple des fichiers d'exercices qu'ils peuvent effectuer lorsqu'ils sont en avance dans leur travail.</p> <p>L'objectif avec ces fichiers c'est qu'ils s'occupent seuls et qu'ils apprennent seuls. --> Variation des modalités de travail + outils PE nous dit que l'apprentissage de l'autonomie se fait tout au long de la journée/semaine/année et de façon progressive. Que cet apprentissage peut se retrouver dans toutes les disciplines et dans tous les détails de la journée (apprendre à lire une consigne avant qu'on leur demande...). Il dit que tous les élèves de la classe ne sont pas au même degré d'autonomie. Il dit que le fait d'avoir des règles de présentation toujours identique, des routines permet aux élèves de devenir plus autonomes, ils peuvent prendre des "initiatives". --> modalités de travail/mode opératoire</p>	3	2					1						
20'26 - E	<p>J'ai des questions très spécifiques par rapport à ce qu'on a vu en classe en début de semaine. Alors, hum, à un moment donné quand il y avait la lecture sur les incipits, euh, c'est S. qui a été au tableau pour surligner. Est-ce qu'il y un objectif que ce soit S. en particulier ?</p>														
20'35 - PE	<p>Il y a l'objectif qu'elle s'intéresse à ce que l'on fait, qu'elle soit motivée et ça lui casse la spirale parfois négative qu'elle peut avoir dans certaines situations. Donc je sais que à certains moments, on va travailler en groupe enfin en groupe classe, c'est à ces moments là où elle peut être perturbée. Parce que forcément on se regarde les uns les autres, du coup elle va avoir tendance à repérer des détails qui ne sont pas du tout intéressants mais qui elle l'intéresse particulièrement et c'est comme ça qu'elle peut devenir pénible. Donc je la fais passer en premier, euh bah ça a de l'intérêt, elle se sent motivée, elle se sent valorisée aussi par rapport aux autres parce que au final elle est capable de faire certaines choses comme les autres, donc elle... N., donc les élèves comme ça on va les faire passer en priorité. Et puis l'idée après c'est de réussir à pas donner l'impression aux autres que c'est tout le temps N. et S. qui passe. Mais c'est vrai qu'à la poésie par exemple N. (Enfant atteint d'un trouble autistique) il faut que le fasse passer dès le début parce que sinon ça va créer chez lui quelque chose de l'ordre de la frustration parce que « pourquoi eux passent avant moi ». Donc oui au bout d'un moment quand tu connais bien ton groupe tu joues là dessus.</p>	<p>PE ne choisit pas ses élèves de façon aléatoire/arbitraire pour aller au tableau. Il choisit les élèves plus sujet à se déconcentrer facilement, les élèves les plus en difficultés. Son objectif est qu'ils restent concentrés, qu'ils s'intéressent à la séance, qu'ils soient plus motivés. --> Il n'a donc pas la même posture avec tous ses élèves, il fait de la différenciation.</p>	1												

21'23 - E	Nous avons pu observer, deux fois je pense, quand vous travaillez sur les compléments, il n'y avait pas beaucoup d'élèves qui levaient la main, vous les faites se référer à la phrase qui est affichée (NDLR : phrase affichée au mur avec tous les compléments étudiés en cycle 3), pareil par rapport à des dates, à la frise. Est-ce que c'est dans le but, que ensuite ils le fassent tout seul, d'eux-mêmes ?																					
21'35 - PE	Hum oui dans l'idéal, c'est ça. Euh dans l'idéal on a des affichages en classe qui doivent leur permettre d'avancer tout seul. Après l'affichage a ses limites aussi, qui fait que déjà tout affichage n'est pas forcément lisible à n'importe quel endroit de la classe. Il y a aussi le fait qu'un affichage c'est quand même très succinct, en général il faut que ce soit visuel mais après tu n'as pas tout dedans. Donc ils travaillent aussi beaucoup avec le retour à la leçon qui est dans le porte vue. Dons je les autorise très régulièrement à aller dans leurs leçons. Parce que je sais aussi que quand ils vont arriver au collège, il n'y a pas d'affichages ou très peu et c'est parfois même la même classe pour plusieurs disciplines donc je sais qu'il vaut qu'ils utilisent un outil qui est dans leur cartable, ce sera plus facilement autorisé au collège plutôt que d'avoir un affichage, de se référer à un affichage alors que c'est un réflexe qu'ils vont devoir perdre.	Les affichages que le PE a mis dans la classe ont pour but que les élèves s'y réfèrent seuls. Ce sont des outils pour favoriser leur autonomie, qu'ils n'aient pas besoin de poser certaines questions au PE. Le but est qu'ils utilisent ces affichages pour mieux réussir leur exercice/mieux apprendre. --> Outil qui est le même pour tous. Le PE incite les élèves à s'y référer.																		2	1	
22'34 - E	D'ailleurs en parlant de se référer à la leçon, à un moment donné N ne savait plus ce que c'était le diamètre d'un cercle, vous lui avez demandé de se référer à sa leçon. Est-ce que ça aurait été la même réponse pour tous les élèves de la classe.																					
22'46 - PE	Non; N. est capable de se référer à sa leçon, les CM1 déjà un petit peu moins et tout dépend de ce que j'attends aussi. Une CM2 est censé savoir ce que c'est quand même qu'un diamètre donc voilà N. elle a pas trop cherché avant de me poser la question. Et si elle ne sait plus vraiment elle va chercher dans son cahier. Un CM1 je sais déjà que c'est une notion beaucoup plus récente pour eux, je leur aurais peut-être rappelé. Et puis dans ce cas là s'il y a un élève comme N. qui me pose la question, bah j'aurais été voir avec lui sa leçon	Le PE fait de la différenciation entre les CM1 et les CM2. Dans ce cas là c'est surtout par rapport à la différence de savoir entre les deux. Il précise tout de même que pour un élève comme N (avec un trouble autistique), il aurait plus de temps pour lui ré expliquer la notion. Les élèves ont donc tous les mêmes outils mais pas forcément tous la même utilisation de ces derniers.																				1
23'25 - E	Donc il y a vraiment de la différenciation quand les élèves posent des questions.																					
23'27 - PE	Oui, oui	Confirmation qu'il fait de la différenciation quand les élèves posent des questions.																				
23'35 - E	Quand ils terminent un travail avant les autres, ils font plusieurs choses, certaines partent lire un livre, il y a du travail autonome aussi au fond de la classe...																					
23'45 - PE	Il y a des classeurs ici (il montre une étagère au fond de la classe)																					
23'48 - E	Et un moment donné, E a été aider les autres en géométrie. Est ce qu'il y a des moment où ils doivent plus aller aider, des moment où ils doivent plus aller chercher du travail... ?																					

23'56 - PE	Alors on a une affiche dans la classe où c'est précisé (mettre la photo en annexe) : que faire quand j'ai finis mon travail ? Alors d'abord je finis un travail, deuxièmement j'aide un camarade etc ... Après je suis quand même vigilant sur le fait d'aider les camarades parce que je sais qu'E c'est bon en règle général il va aller aider, il va aller aider dans le bon sens. Il y en a d'autres qui ont envie d'aider mais qui vont pas forcément aller dans le bon sens non plus. Et du coup je leur demande quand même de me demander l'autorisation avant d'aller aider un copain.	Outil : affichage (permet aux élèves de savoir quoi faire quand ils ont terminé un travail). Il y a du tutorat entre élève qui peut être mis en place. Les élèves qui ont terminé leur travail en premier vont aider les autres élèves. Le PE émet tout de même un point de vigilance à ce niveau là. Tous les élèves ne sont pas capables d'aider les autres même si eux-mêmes ont bien réussi les exercices. Il y a donc de la différenciation également au niveau du tutorat.	3			1			2					
24'32 - E	Donc ils savent qu'il y a une liste de chose à faire mais ils doivent quand même aller vous demander s'ils peuvent ...													
24'36 - PE	Alors pour certaines choses ils doivent me demander, par exemple aider, par contre s'ils décident d'aller lire un livre, ils ont pas besoin de me demander, ils vont lire leur livre, s'ils veulent choisir une fiche d'autonomie ils le font.	L'affichage (outil) qui dit ce que les élèves doivent faire quand ils ont terminé un travail en avance leur permet vraiment d'être autonome. Ils n'ont pas besoin d'aller voir le PE pour savoir quoi faire. Ils doivent se prendre en main seuls. À une exception près avec le tutorat où ils doivent demander l'autorisation.				1								
24'45 - E	En fait ils ont le choix ?													
24'47 - PE	Ils ont le choix même si moi je leur dis il y a plutôt des priorités, il y a quand même un ordre. Par exemple s'ils ont un dessin de poésie ou un dessin d'art plastique à finir normalement ils sont censés le faire en priorité. Ils ont un travail à terminer ils sont censés le faire en priorité. Après voilà je ne suis pas dupe je sais très bien que c'est plus facile de faire un dessin qui leur plaît à eux. Dans ces cas là je vais leur faire la remettre seulement s'ils empêchent le groupe de travailler, qu'ils sont bavards et tout. S'ils empêchent personne de travailler j'irai moins les embêter là dessus car au final ils sont autonomes même s'ils font pas forcément ce que je leur demande.	Les élèves ont un ordre de priorité à respecter dans les tâches à accomplir quand ils ont terminé un travail. Le PE le leur a expliquer. Expliciter. Ils doivent donc se prendre en charge seul, ils ne demandent rien au PE (exception faite pour le tutorat), ils sont donc autonomes. Cependant les élèves ne respectent pas toujours le bon ordre des tâches à accomplir mais le PE tolère que les élèves s'occupent sans déranger les autres qui travaillent. Pour le PE c'est aussi cela être autonome. (schème : invariants opératoires ou règles d'action)				1						2		
25'40 - E	En géographie j'ai cru comprendre que pour les révisions vous leur avez donné les compétences en amont													

25'48 - PE	<p>Oui je leur donne un tableau de compétences. Le tableau qui apparaît sur l'évaluation en fait et dans lequel je mets les points de couleurs, je leur donne avant, au moment de la révision et je leur dis vous devez savoir, par exemple, vous devez connaître les villes de plus de 500 000 habitants en France. Déjà ça leur permet de savoir ce qu'ils doivent apprendre et puis ça leur permet de s'auto-évaluer un petit peu avant. De se dire est ce que je suis vraiment capable de le faire, voilà s'ils se disent la veille, je ne suis pas capable de le faire, si j'y arrive pas je vais réviser à nouveau; Donc c'est pour travailler l'autonomie là mais plus sur le travail à la maison.</p>	<p>PE donne le tableau de compétences aux élèves avant chaque évaluation. Cela permet aux élèves de vraiment savoir sur quoi ils vont être évalués (permet aux PE d'évaluer les élèves sur des compétences spécifiques et ne pas perdre des élèves qui ne savent pas ce qu'ils doivent apprendre et parfois qui n'ont personne pour les aider, cf controverses). Cela permet aux élèves de s'auto évaluer à la maison et de leur apprendre une façon de travailler en individuel. C'est outil qui vise à un meilleur apprentissage.</p>			1									
26'32 - E	<p>Et pour finir, quel lien faites vous entre réussite scolaire et autonomie des élèves ?</p>													
26'38 - PE	<p>Il est indéniable que l'autonomie est un critère permettant d'évaluer la réussite des élèves : je vois qu'un élève est autonome, j'en déduis qu'il est en réussite. Mais l'autonomie est également un moyen pour parvenir à la progression et à la réussite des élèves (exemple des ateliers maths dans lesquels les jeux permettent d'acquérir des compétences pas toujours encore abordées en classe). Attention, l'autonomie est également une compétence en soi, à travailler pour elle-même : compétences d'organisation du travail.</p>												2	1

4ème de couverture

Résumé

Dans ce mémoire, nous avons traité le thème de l'autonomie des élèves en classe. Nous nous sommes demandées : comment un enseignant accompagne-t-il ses élèves dans l'apprentissage de l'autonomie pour favoriser leur réussite scolaire ?

Pour y répondre, nous avons procédé à une enquête de terrain dans une classe de CM1/CM2. Nous avons observé l'activité de l'enseignant et nous avons complété ces observations avec des entretiens afin d'approfondir notre analyse.

Nos recherches nous ont permis de comprendre la place complexe qu'occupe l'enseignant dans cette pédagogie, il n'est, en effet, pas évident de trouver le bon équilibre afin de favoriser l'autonomie de ses élèves. Nous retenons également de cette enquête de terrain et de nos recherches préalables l'importance de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages.

Cependant nous avons relevé des limites dans nos recherches, nous n'avons, en effet, pu observer qu'un seul enseignant ce qui ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Par ailleurs, en nous focalisant sur l'activité de l'enseignant nous n'avons pas pu répondre à l'entièreté de notre problématique, nous ne pouvons donc pas affirmer que rendre ses élèves autonomes garantit leur réussite scolaire.

Mots clés : Autonomie, enseignant, modalités, outils, posture, ateliers, rendre autonome, pédagogie

Abstract

In this brief, we dealt with the theme of student autonomy in the classroom. We asked ourselves: how does a teacher support his or his students in learning autonomy to promote their academic success?

To answer this question, we conducted a field survey in a CM1/CM2 class. We observed the teacher's activity and we supplemented these observations with interviews to deepen our analysis.

Our research has allowed us to understand the complex role that the teacher occupies in this pedagogy. It's, in fact, not easy to find the right balance in order to promote the autonomy of his pupils. We also retain from this field survey and our prerequisite research the importance of making pupils active in their learning.

However, we have noted some limitations in our research, we were only able to observe a single teacher, which does not allow us to generalize our results. Moreover, by focusing on the teacher's activity, we were not able to answer all of our problems, so we cannot affirm that making his pupils autonomous guarantees their academic success.

Keywords: Autonomy, teacher, modalities, tools, posture, workshops, make you autonomous, pedagogy