



HAL
open science

La construction de l'autonomie en classe de CP et CE1 dédoublé

Marine Casas, Chloé Michel

► **To cite this version:**

Marine Casas, Chloé Michel. La construction de l'autonomie en classe de CP et CE1 dédoublé. Education. 2023. dumas-04583828

HAL Id: dumas-04583828

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04583828v1>

Submitted on 22 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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



Années universitaires : 2021-2023

La construction de l'autonomie en classe de CP et CE1 dédoublé

Comment l'École et l'enseignant rend les élèves autonomes et par
quels moyens ?

Mémoire présenté par : Marine CASAS et Chloé MICHEL

Sous la direction de Sylvie Perez, professeure de sciences de la formation

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	5
1. Cadre institutionnel et conceptuel	6
1.1 L'autonomie : de quoi parle-t'on ?	6
1.1.1 Dans la société	6
1.1.2. A l'école.....	7
1.2. Des « méthodes » et des dispositifs visant l'autonomie	10
1.2.1. Les pédagogies alternatives.....	11
1.2.2. Plan de travail	12
2. Cadre théorique et méthodologique	14
2.1 Théorie de l'activité	14
2.1.1 Définition de l'activité	14
2.1.2 Les postulats sur l'activité.....	15
2.2. Une méthodologie singulière pour notre étude	16
2.2.1. Une pré-expérience lors de stage en 2022	16
2.2.2. La classe et les participants de l'étude	17
2.2.3. Recueil et traitement des données.....	17
3. Résultats	20
3.1. Conception de l'autonomie par les enseignants	20
3.2. Des dispositifs pour mettre en œuvre l'autonomie	21
3.3. Apprendre l'autonomie pour les élèves ?	24
4. Conclusion	26
Bibliographie	28
Table des illustrations	29
Annexes	30
Résumé	39

Introduction

Dans la société actuelle, l'autonomie joue un rôle central puisqu'elle permet aux élèves de se construire en tant que futurs citoyens dotés de pensée critique. Selon la direction générale de l'enseignement scolaire, l'autonomie est la capacité d'un élève à se fixer des principes et des règles de conduites et à choisir ses démarches personnelles dans le respect des règles sociales mises en place. C'est une compétence en perpétuel développement. Dans un contexte de classe, les élèves ont un degré d'autonomie différent en fonction de leur niveau scolaire, de la discipline ou du dispositif proposé par l'enseignant. En effet, nous ne pouvons pas attendre le même niveau d'autonomie d'un élève de grande section qu'un élève de CM1. Elle se construit tout au long de la scolarité des élèves. La situation d'autonomie scolaire correspond aux moments de classe où l'élève doit agir selon ses propres compétences et connaissances, en dehors de la présence directe du maître, soit parce qu'il n'est pas disponible, soit parce qu'il organise volontairement son retrait dans la situation d'apprentissage.

Le dictionnaire *Larousse* définit l'autonomie comme la « capacité à quelqu'un d'être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ». Cette définition montre que l'autonomie et l'indépendance sont étroitement liées. Ce parallèle est visible dans des moments de classe où l'élève est en capacité de réaliser une tâche sans l'aide, la présence de son enseignant. Toutefois, cette indépendance n'est pas absolue puisque le professeur des écoles fait le choix de développer l'autonomie de ces élèves en fonction des choix pédagogiques mis en œuvre.

Étudiantes en Master MEEF, nous nous demandons comment l'École rend les élèves autonomes et par quels moyens ? Après notre stage du semestre 1 de notre première année de master, nous nous sommes questionnées sur les dispositifs pédagogiques mis en place dans la classe pour développer l'autonomie des élèves ? Quelles sont les différentes visions d'autonomie des enseignants ? Comment définissent-ils un élève autonome ? Qu'est-ce que l'autonomie apporte à la classe ?

Après avoir présenté le cadre institutionnel, conceptuel et théorique de ce sujet, nous expliquerons la méthodologie choisie pour notre étude, nous présenterons les outils d'observation qui nous ont permis de mesurer la construction de l'autonomie et enfin, nous analyserons les résultats.

1. Cadre institutionnel et conceptuel

1.1 L'autonomie : de quoi parle-t'on ?

1.1.1 Dans la société

Kant (1784) est le premier à élaborer une conception de l'autonomie. Il a introduit sa pensée dans la sphère philosophique. Il détermine l'autonomie comme « la conception d'agir sur la base de normes autodéterminées qui peuvent avoir valeur ».

L'autonomie du sujet se fonde sur une responsabilité solidaire et non sur l'affirmation d'une liberté sans limites. Cela signifie que l'autonomie doit être éthique car elle est incluse dans le processus éducatif dans lequel se forme la conscience éthique des individus.

Cependant, l'autonomie vue comme Kant, paraît plus contraignante que l'hétéronomie car elle est en lien avec le concept de responsabilité. En effet, l'autonomie produit des comportements contraignants car elle n'élimine pas l'obligation mais la renforce en excluant la contrainte. Cela détermine donc un lien entre liberté et normativité. Être autonome oblige donc à respecter les choix effectués.

Foray, P. (2016) définit l'autonomie comme étant la « capacité qu'à la personne de se diriger elle-même dans le monde ». Il la décline sous trois formes :

- Fonctionnelle : l'individu agit par lui-même en agencant des moyens, en mettant en œuvre des savoirs, des savoir-faire et en tenant compte des contraintes
- Intellectuelle : l'individu pense par lui-même ; il dirige ses propres pensées
- Morale : l'individu choisit par lui-même ; il a la capacité de faire des choix de vie

Ces formes d'autonomie répondent aux exigences scolaires. De plus, selon Ehrenberg, A. (2014), l'autonomie joue un rôle majeur dans la société, elle « implique une attitude générale : affirmation de soi et assertion personnelle mais qui avait une place limitée dans la vie sociale française ».

Le devenir autonome nécessite un effort de détachement des liens familiaux afin de limiter l'emprise des parents sur leurs enfants, pour qu'ils soient acteurs de leur réflexion. C'est-à-dire, qu'ils soient autonomes sous les trois formes proposées par Foray, P. (2016). Entre en jeu alors la pédagogie de l'autonomie où l'élève a pour rôle de construire son parcours vers le savoir et la réalisation de soi.

Le devenir autonome est un appel à la « personnalité ». Deux idées s'opposent alors dans la société : d'un côté le lien social des individus s'affaiblit, de l'autre, l'individu est surchargé d'épreuves et de responsabilités. (Ehrenberg, A. (2014))

L'autonomie et l'émancipation sont en lien. L'une et l'autre permettent aux hommes d'obtenir une certaine liberté par rapport au pouvoir qui les englobe. Cette Liberté permet aux individus de se définir des règles. Les Français, comme tous les européens et les nord-américains, aspirent à l'autonomie durant les Trente Glorieuses. Les individus tendent vers un aspect particulier de l'autonomie : l'indépendance. Elle est perçue comme une « possibilité morale de choisir la vie qu'on entend mener ». C'est alors la clé qu'attendaient les Français pour ne plus dépendre d'une quelconque autorité. L'autonomie divise la société française en deux grands pôles :

- Réaction républicaine : les individus sont sans limites, ils ne respectent pas l'autorité, ni les règles régies pour le vivre-ensemble.
- Progressisme individualiste : projet à accomplir, on n'est jamais complètement autonome.

Ces deux aspects montrent qu'en fonction des individus, l'autonomie n'est pas vécue de la même façon. Il est donc difficile d'en donner une définition commune.

(Ehrenberg, 2014)

Cette notion d'autonomie engendre de nombreux paradoxes :

- L'autonomie peut-elle s'apprendre quand on est pris en charge par des adultes, ou des institutions ?
- L'autonomie est un concept complexe, il sera difficile pour certains élèves d'y accéder et pour d'autres, d'être autonomes dans tous les domaines

1.1.2. A l'école

Dans *Autonomie et apprentissage*, Barbot, M. & Camatarri, G. (1999) essaient de formuler une théorie de l'autonomie. En effet, dans les recommandations en politique éducative, en France comme dans l'OCDE, on fait référence à l'autonomie. Par exemple, dans le *Livre blanc* de la Commission Européenne en 1995, il est écrit que « l'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie ».

L'autonomie est alors perçue comme un savoir et un savoir-faire. Dans le processus d'apprentissage, l'autonomie est utilisée tout au long de celui-ci. Elle est aussi une finalité de formation et une valeur.

Durler, H. (2015) essaie de définir l'autonomie de plusieurs façons. Dans un premier temps, elle prédéfinit l'autonomie comme étant un moyen de s'approprier « un certain nombre de savoirs, de connaissances et de règles permettant [aux élèves] de se diriger seuls dans l'univers dans lequel [ils évoluent] ». Dans un deuxième temps, et après des observations de classe, l'autonomie est perçue comme un concept nécessaire pour analyser les difficultés des élèves ; en s'appuyant entre autres sur des critères d'évaluation. L'élève est alors capable de réaliser seul et avec succès son travail scolaire, c'est ce que les enseignants qualifient d'élève autonome. Par exemple, il réalise seul des exercices, il regarde les affichages avant de demander de l'aide, il sait s'occuper seul pendant les temps de transitions. L'élève autonome n'est pas sujet à des problèmes de comportement. On demande alors à l'élève de ne pas être trop dépendant de l'enseignant mais pas trop indépendant des règles et des savoirs enseignés à l'école. Lorsque l'élève est autonome, il « sait » qu'il « maîtrise les règles » telles que garder son calme, ne pas interrompre la classe, respecter ses camarades... L'élève qui n'adhère pas à ces injonctions est perçu par l'équipe éducative comme étant en manque d'autonomie et donc comme un élève en difficulté puisque le développement de l'autonomie est un objectif d'apprentissage prioritaire. Pour identifier l'autonomie en classe, il est nécessaire de prêter attention aux remarques, injonctions et conseils adressés aux élèves, au comportement des élèves.

De plus, Durler, H. (2015) définit l'autonomie comme étant un double versant : l'auto-contrainte et l'engagement.

- Un élève autonome auto-contraint est un élève qui s'approprie « un certain nombre de savoirs, de connaissances et de règles lui permettant de se diriger seul dans l'univers dans lequel il évolue ». Il faut donc donner aux élèves des « outils » dont ils pourront se servir dans la vie quotidienne. Ce sont les outils donnés par les enseignants qui permettent la construction de l'autonomie.
- Le versant de l'élève autonome engagé met l'accent sur la liberté, sur l'appropriation volontaire des savoirs et des règles scolaires. C'est un procédé où l'élève apprend par l'expérimentation et la découverte des conditions, des lois de son milieu de vie. Ceci engendre une amélioration de la confiance en soi puisque les élèves se rendent compte qu'ils peuvent réaliser des tâches sans l'aide de l'équipe éducative. De même, ils se sentent plus engagés dans leur apprentissage du fait que les ateliers s'adaptent à leurs ressources cognitives : c'est à partir de leurs compétences, connaissances et capacités qu'ils développent leur apprentissage.

L'autonomie est également perçue comme un moyen de socialisation qui renvoie à des pratiques où est valorisée l'expérience personnelle de l'élève. L'enfant est donc un individu en devenir, en perpétuel développement.

Un paradoxe se crée alors entre les deux versants de l'élève autonome : auto-contraint et engagé. Comment est-il possible de concilier ces deux versants ? Comment en tant qu'enseignant je peux rendre un élève autonome en le soumettant d'un côté à des règles et d'un autre côté en lui laissant la possibilité de faire ses propres choix ?

Pour pallier ce paradoxe, Lahire, B. (2001) dans « la figure idéal-typique de la pédagogie de l'autonomie » donne plusieurs conditions :

- La transparence : expliquer aux élèves ce que l'on attend d'eux
- L'objectivation : s'appuyer sur divers supports
- La publicisation : donner aux élèves des éléments visibles (règles, savoirs, consignes)

L'école a pour but d'éduquer les élèves pour qu'ils soient conformes aux normes établies par l'Education Nationale (validation de compétences). Toutefois, elle aide à se construire un jugement, un esprit critique. Il en découle alors deux objectifs : l'école doit s'adapter et permettre aux élèves de s'intégrer dans la société, et lutter contre l'échec scolaire. L'ascension des élèves aux savoirs et à l'autonomie est donc progressive. Dans le glossaire de l'enseignement moral et civique l'autonomie est définie comme « la capacité de faire seul ce que l'on a d'abord fait avec un autre ». Dans la vie courante cela correspond à la capacité à agir par soi-même en établissant ses propres règles de conduite, de comportement.

Il existerait trois types d'autonomie (Nielman, 2021) :

- Autonomie affective et relationnelle : séparation entre le parent et l'enfant
L'enfant devient capable d'agir par lui-même face aux circonstances, il n'a plus besoin d'attendre l'accord d'autrui. Cela lui permet d'accroître sa confiance, son estime de soi ainsi que sa motivation.
- Autonomie physique : enfant capable de s'ajuster face aux situations
Elle se construit dans le contrôle de ses possibilités physiques et donne la possibilité d'être responsable et de se projeter dans l'action.
- Autonomie intellectuelle : enfant pense par lui-même
Il met en œuvre les outils dont il a besoin pour apprendre, pour se corriger.

1.1.2.1. Dans les programmes

La notion d'autonomie est présente dans les programmes dès le cycle 2 ce qui signifie que c'est une compétence qui doit être développée à l'école. Nous retrouvons également ce concept dans les repères de progressivité dès le cycle 1 : « Se déplacer en groupe ou en autonomie en respectant des règles ou consignes ». Cet apprentissage est commun à toutes les disciplines, il joue donc un rôle central dans l'éducation, la formation et l'instruction de l'élève. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, la thématique de l'autonomie est évoquée dans le domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre et le domaine 3 : formation de la personne du citoyen. L'autonomie correspond donc à une méthode qui permet aux élèves la liberté de conscience nécessaire dans leur vie de citoyen.

Dans les programmes de cycle 2, le mot « autonomie » est employé à plusieurs reprises. Par exemple, il est dit clairement que l'enseignement moral et civique « participe pleinement à la construction du futur citoyen dans le cadre de l'école et de la classe ». En effet, l'élève doit « respecter ses engagements, travailler en **autonomie** et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe ». Cela constitue « les premiers principes de responsabilité individuelle et collective ». Nous comprenons que l'autonomie est construite à l'école dans le but de former des citoyens réfléchis. Les programmes étant dans une logique de progression, nous retrouvons à peu près les mêmes éléments au cycle 3 : « [Les élèves] sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus générale, l'**autonomie** de la pensée ». L'autonomie fournit alors aux élèves des instruments de pensée.

1.2. Des « méthodes » et des dispositifs visant l'autonomie

Monchatre, S. (2004) observe une évolution dans les pratiques autonomes des élèves, qu'elle définit comme une nouvelle « discipline de travail » basée sur l'engagement de l'élève.

L'objectif de cette discipline « vise à ce que l'élève réponde « de lui-même » aux exigences scolaires en matière de comportement et d'apprentissages et suive « de son plein gré » les règles scolaires ». L'autonomie est un moyen essentiel de favoriser l'engagement des élèves. En effet, pour ces observations de l'autonomie Durler s'est centré sur les « procédés d'engagement » utilisés par les enseignants pour donner envie aux élèves de s'investir dans la tâche.

Le dispositif permet de comprendre comment l'utilisation d'objets, les consignes, l'organisation de l'espace et de l'emploi du temps influencent les conduites individuelles et notamment les apprentissages des savoirs et les relations à entretenir avec les autres élèves et

l'enseignant. Le dispositif fonctionne lorsque les élèves n'en ont pas conscience pour qu'ils n'aient pas l'impression qu'on leur impose une méthode, une façon de faire. En effet, ils souhaitent être libres dans leur apprentissage.

D'après Chartier, A-M. (1999) dans la vie courante le terme dispositif est employé pour désigner « un ensemble de moyens organisés définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent ». Cette définition fait écho à une méthode, à une technique d'apprentissage.

D'un point de vue éducatif, le dispositif est un ensemble de pratiques mises en place par l'enseignant pour orienter les actions des élèves dans un but précis : l'acquisition de compétences. Les dispositifs construisent différentes formes d'engagement : intellectuel, instrumental, moral et expressif. Ces dispositifs d'autonomie correspondent à la « constitution chez l'élève d'habitudes visant le maintien d'attitudes et de comportements vis à vis des savoirs et des règles scolaires ».

L'élève fait donc des liens entre ses actions, pratiques (organisation, choix) et sa personne : il est responsable de ses comportements, de ses choix et de ses actes.

Pour favoriser l'engagement des élèves, il faut que l'élève soit conscient de ce qu'il fait et pourquoi il le fait pour comprendre que les objectifs établis par l'enseignant pour l'activité doivent devenir leurs propres buts.

1.2.1. Les pédagogies alternatives

Grâce aux différentes didactiques et pédagogies du XXe siècle (Montessori, Decroly, Freinet, Bruner...) qui ont évolué, l'autonomie est aujourd'hui un pilier de l'éducation. Ces pédagogies ont pour axe central l'apprentissage par l'autonomie. Montessori a mis en place une pédagogie centrée sur l'enfant qui apprend par lui-même, il est responsable de ses choix. Quant à Freinet, il a instauré des méthodes de fiches autocorrectives.

Nous allons détailler plus en précision le travail de Montessori. La pédagogie de Maria Montessori a pour objectif d'aider l'enfant à se construire pleinement, de manière autonome pour devenir un adulte responsable et équilibré. C'est un enseignement propre à chaque élève qui tient compte de son rythme, de ses capacités et de ses besoins. Elle place l'enfant au centre de ses apprentissages, il est responsable de ses gestes et de ses choix d'apprentissages. Il est donc l'acteur principal de sa réussite. Contrairement aux écoles telles qu'on les connaît, les élèves ont la possibilité de bouger quand ils le souhaitent, de choisir leur modalité de travail (assis sur une chaise, allongé par terre, assis contre un mur...). C'est aussi une méthode qui

donne une place très importante à la manipulation du matériel. Ce matériel laisse l'enfant autonome dans ses apprentissages, il peut se corriger sans l'aide d'un adulte. Le rôle de l'adulte est d'être en retrait des activités tout en étant présent en cas de besoins.

1.2.2. Plan de travail

Le plan de travail est la première méthode de pédagogie différenciée créée aux EU par Helen Parkhurst, qui a été introduit en France par Freinet.

Cet outil était spécifique à chaque élève. Ils devaient écrire les objectifs à atteindre chaque semaine, lorsque ceux-ci étaient atteints ils les marquaient comme effectués. Les objectifs non réalisés étaient reportés sur la semaine suivante et un bilan était réalisé chaque semaine par le maître et l'élève.

Face aux résultats des enquêtes internationales des systèmes éducatifs, les plans de travail ont été revalorisés pour faire face à l'hétérogénéité des élèves.

Aujourd'hui, ce dispositif est toujours utilisé et a globalement la même forme que ce qui a été imaginé par Helen Parkhurst. Le plan de travail s'apparente à un document adapté à chaque élève qui leur permet de programmer les activités qu'ils souhaitent réaliser en fonction des objectifs fixés par l'enseignant.

Cependant, Sylvain Connac (2012) souligne qu' « il ne s'agit pas de laisser l'enfant choisir s'il travaille ou non, il s'agit plutôt d'amener l'enfant à choisir, dans un cadre régi par l'enseignant (plage horaire et objectifs définis), ce qu'il souhaite travailler, quand, et grâce à quels outils ». Le plan de travail se définit autour de deux types d'objectifs : un propre à l'utilisation de l'outil et l'autre propre à chaque exercice.

L'intérêt du plan de travail est de développer l'autonomie des élèves, il doit leur permettre grâce à une structuration dans le temps, de procéder à des choix pour travailler des compétences, des connaissances ciblées en accord avec leurs besoins. Ils sont acteurs de leurs apprentissages puisqu'ils ont connaissance de leurs facilités et de leurs difficultés. C'est à l'élève d'organiser son temps et son espace de travail dans le but d'accomplir son "contrat" dans les temps imposés par l'enseignant.

Cela permet à l'enseignant de faciliter la différenciation des apprentissages et d'avoir plus de disponibilités pour accompagner les élèves qui en ont besoin. Le plan de travail est favorable à tous les profils d'élèves ; les élèves les plus performants ont toujours à disposition d'autres exercices d'entraînement ou de révisions tandis que les élèves à besoin profitent d'une aide personnalisée.

Au sein des exercices, les élèves ont le choix des modalités. Toutefois, ils sont en quelque sorte imposés car ils appartiennent à un parcours obligatoire qui répond à des compétences tirées des instructions officielles.

2. Cadre théorique et méthodologique

2.1 Théorie de l'activité

2.1.1 Définition de l'activité

D'après Béguin (2007), l'activité définit une unité d'analyse pour appréhender les pratiques professionnelles c'est-à-dire comment les humains travaillent. L'activité de travail considère la personne comme un « agent intelligent » qui a des capacités, des habiletés, des connaissances qu'il doit contrôler et construire pour atteindre un but précis.

Toutefois, dans l'activité, il faut prendre obligatoirement en compte le contexte qui engendre des ressources et des contraintes. Le contexte est lui-même affecté par l'expérience de vie des personnes. Par exemple, un élève peut avoir acquis les compétences nécessaires pour réaliser une tâche mais ne pas la réussir à la suite d'un événement extérieur à l'école d'où l'importance de se focaliser sur le contexte.

Notre thématique porte à travailler sur le cours d'action (Theureau, 1994). Le cours d'action est tout ce qui se passe dans une activité : sentiment, communication, interaction, recherche... Celui-ci se base sur le point de vue de l'acteur. Dans un cadre de classe, l'acteur peut être soit l'enseignant, soit les élèves en fonction de l'angle d'approche choisi. Nous devons rendre compte en premier lieu de l'activité individuelle pour pouvoir comprendre comment s'articule l'activité des acteurs. On parle d'articulation lorsque les préoccupations convergent ou divergent.

Dans le cours d'action décrit par Marc Durand (2017) dans *L'activité en transformation*, nous pouvons observer les différents changements de l'activité des élèves. En fonction de la tâche demandée, ils mettent en place diverses méthodes dont l'enseignant n'a pas le contrôle. Même si la tâche est guidée, le degré de réussite ou d'autonomie d'un élève peut varier. En lien avec l'interview, les enseignants mettent en place des moyens pour aider les élèves à développer leur autonomie. Selon le profil des élèves, ils ne réagissent pas tous de la même manière aux méthodes mises en place. En fonction de leur environnement et de ce qui leur est demandé, les élèves usent plus ou moins de l'autonomie ; ils s'adaptent. Durand introduit la notion « d'individu toujours inachevé ». Se construire est un processus qui ne finit jamais. Nous n'atteignons jamais nos capacités maximales, nous nous adaptons toujours au monde qui ne cesse de changer.

2.1.2 Les postulats sur l'activité

2.1.2.1. Le couplage acteur situation

Selon Thereau (2010), pour rendre compte de l'activité il faut considérer deux éléments en corrélation : l'acteur et la situation. L'acteur sélectionne les interactions qui lui semblent pertinentes à chaque instant. Au cours d'une activité, ce couplage s'adapte en continu au contexte. En effet, dans une même action, ce ne sont pas les mêmes acteurs et environnements qui sont impliqués. Cela dépend de la tâche effectuée, du dispositif étudié, des modalités d'organisations de la classe. En situation réelle (au moment où se déroule l'activité), il faut décrire le déroulement des actions pour comprendre l'interaction entre l'acteur et son environnement.

« Les transformations du couplage acteur-environnement concernent les comportements de l'acteur et son état corporel/mental, et également les changements significatifs pour l'acteur se produisant dans son environnement ».

Pour accéder au couplage acteur-situation, au sein d'une activité, les enseignants sont amenés à montrer, raconter et commenter ce qui est significatif pour eux dans le déroulement de la situation de classe en relation avec leurs actions. Selon la théorie du cours d'action, les interactions entre acteur et environnement sont dissymétriques car à chaque instant un élément est susceptible de perturber l'acteur et donc de façonner une réponse qui transforme l'organisation initialement prévue et l'environnement (« dans le cas de la production d'un comportement »). L'acteur doit procéder à une organisation anticipatrice pour devancer tous types de perturbations externes tels que des bruits dans la classe, des réponses hors contexte, une potentielle interruption, des facteurs externes. L'activité humaine est alors « une organisation temporelle complexe ». Toutefois, il est impossible d'anticiper l'activité d'un acteur externe. Il y aura toujours une part d'inattendu.

Nous pouvons observer des régularités dans la pratique de l'acteur. Malgré diverses perturbations, il conserve une certaine stabilité qui traduit sa propre organisation. Les mécanismes de remédiation spontanée au cours de l'activité sont généralement identiques.

L'acteur est engagé dans un environnement physique et social déterminé qui est alors montrable, racontable, et commentable à tout instant. Cette expérience, significative du point de vue de l'acteur, peut donner lieu à des observations, descriptions, explications.

2.1.2.2. Conscience préreflexive

D'après Theureau (2006), l'hypothèse de la « conscience préreflexive » à un moment donné, correspond à l'effet de surface de la dynamique de ces couplages activité-situation. Toute activité a une conscience préreflexive : celle-ci permet de comprendre son activité et de l'explicitier ; c'est le descriptif du flux continu d'unités significatives d'une action passée.

Dans cette étude, il est question de décrire l'activité à partir de deux acteurs distincts. D'une part, la mise en place de l'autonomie par l'enseignante dans les activités et d'autre part, la manière dont les élèves appréhendent ce dispositif.

L'autoconfrontation sert l'expression de la conscience réflexive. Pour réaliser une autoconfrontation, il faut procéder à un enregistrement de l'activité par le biais d'une caméra et en amont établir un contrat dans lequel l'acteur doit accepter de se mettre en activité pour ensuite procéder à sa conscience préreflexive. L'autoconfrontation se distingue de l'autoscopie. En effet, elle se concentre sur l'analyse de son activité tandis que l'autoscopie est une réflexion sur soi.

Lors de l'entretien, il faut diriger l'auteur à dire uniquement comment il a imaginé l'activité au préalable. Si lors du visionnage de la vidéo, il prend conscience de certains éléments auxquels il n'avait pas pensé dans sa fiche de préparation, le rôle de l'observation est de le recentrer sur sa conscience préreflexive. (Theureau, 2010)

2.2. Une méthodologie singulière pour notre étude

2.2.1. Une pré-expérience lors de stage en 2022

Nous avons étudié deux classes lors de nos stages de première année de Master : une classe de CP dédoublée de l'école Grézan, composée de 14 élèves et une classe de CM1 de l'école Enclos Rey avec 16 élèves.

Nous avons alors posé les questions suivantes aux deux enseignants :

- Quelle est votre conception de l'autonomie ?
- Comment s'est-elle construite tout au long de l'année ?
- Quels dispositifs sont utilisés en classe ?
- Que font les élèves en dehors des exercices ?

L'enseignante de CP a d'abord écouté les questions puis a répondu sur papier.

Pour l'enseignant de CM1, tout s'est fait à l'oral, avec un support écrit pour l'étudiante qui posait les questions.

Cette pré-expérience nous a permis, dès la première année de master, d'appréhender la notion d'autonomie et de voir les intentions des enseignants face à sa construction. Dans la partie « résultats », nous confronterons les conceptions des enseignants sur l'autonomie pour comprendre comment elles sont mises en place, dans quel contexte (moment de classe) et dans quel but.

Nous avons pu également observer le type d'affichages et de supports présents dans la classe pour accompagner l'autonomie des élèves (voir annexe).



2.2.2. La classe et les participants de l'étude

La deuxième année de master nous permet d'être en classe tous les lundis et de suivre une classe de CP dédoublé (14 élèves) de l'école Grézan, et un CE1 dédoublé (12 élèves) dans la même école. Ces classes ont été le support pour réaliser l'expérience principale et faire le lien entre le cadre conceptuel et le cadre théorique et méthodologique.

2.2.3. Recueil et traitement des données

Des entretiens semi-directifs avec les enseignants

Nous avons procédé en plusieurs étapes pour obtenir des données. Tout d'abord, nous avons interrogé les enseignants en leur posant les mêmes questions que lors de la pré-expérience sur leur définition de l'autonomie, comment il la construisent tout au long de l'année.

Nous avons recueilli ces informations à l'aide d'un dictaphone pour concevoir des verbatims (voir annexe).

- *Chloé* : Alors première question quelle est ta conception de l'autonomie ?
- *Enseignante* : Ma conception de l'autonomie, euh... ben ce serait d'amener les élèves à... c'est le fait de travailler seul, c'est le fait de... d'être autonome dans aussi, de prendre des initiatives. Ça va un petit peu avec ça je pense. L'autonomie pour moi, c'est à dire qu'on ne peut pas travailler seul si on n'a pas un petit peu l'esprit d'initiative, de se dire à ce moment-là je dois euh... j'ai fini ça, qu'est-ce que je dois faire ? De se prendre un petit peu en main et d'être dans le contraire de l'attentisme. Donc vraiment essayer de voilà, d'être autonome à la fois dans vraiment la tâche scolaire, mais aussi dans, dans la vie de classe. Voilà, c'est l'autonomie globale, je dirais de l'élève on va dire.

L'objectif de ces entretiens était de mettre en évidence des différences, des similitudes et les dispositifs qui sont utilisés au sein de chaque classe. Ils nous ont également permis d'établir les deux premiers axes de réflexion dans la partie résultats : conception de l'autonomie par les enseignants et des dispositifs pour mettre en place l'autonomie.

Les traces d'activités en classe

Ensuite, nous avons observé et filmé les élèves pendant *a minima* une demi-journée. La caméra était posée au fond de la classe enfin d'avoir une vue d'ensemble pour bien observer les interactions des élèves avec le dispositif mis en place par la maitresse : le plan de travail.

Une journée du lundi dans la classe de CP dédoublé se déroule de façon suivante :

8h30-9h	Rituels sur le TBI
9h-10h	Dictée Découverte d'un son ou révisions d'un son Lecture individuelle en parallèle plan de travail
Récréation	
10h15-11h30	Rituels problèmes Mathématiques
Temps méridien	
13h30-14h	EPS
14h-14h15	Production d'écrits
14h15-15h	Sciences
Récréation	
15h15-16h	Lecture individuelle en parallèle plan de travail
16h-16h30	Vocabulaire / situation dialoguée/poésie

A partir de cet emploi du temps, nous avons fait le choix de faire tourner la vidéo de 9h à 10h puisque c'est le moment où la maitresse a expliqué le travail que les élèves avaient à faire et également le temps consacré à l'autonomie pour procéder à de la lecture individuelle. Nous les avons aussi filmés de 15h15 à 16h quand l'enseignante leur a dit de reprendre le plan de travail pour finir les activités du plan de travail qui n'ont pas été terminées. C'est aussi un temps pour poursuivre la lecture individuelle ou pour procéder à des temps d'aide sur une notion qui n'a pas été comprise par tous les élèves. Avec ces vidéos, nous sommes revenues sur des moments où les élèves ont fait preuve d'autonomie et nous avons pu alors analyser cela rétroactivement. De plus, elles nous ont permis de réaliser un second entretien avec l'enseignante, sous le format d'une autoconfrontation. Nous lui avons posé des questions correspondant à différents passages

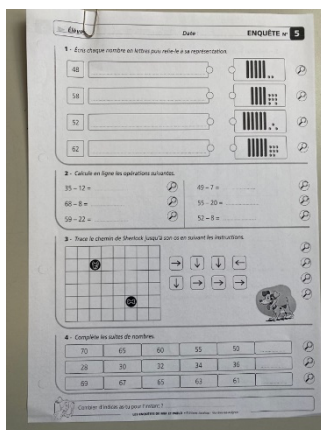
de la vidéo. Quand elle expliquait le plan de travail au tableau en posant l'ordre des activités à faire tout au long de la journée, nous lui avons demandé ce qu'elle attendait des élèves et pourquoi elle prenait autant de temps pour présenter ce dispositif. Lorsqu'une élève coche les cases dans le tableau (voir annexe), nous l'avons interrogée sur le rôle du tableau. Enfin, pour le passage sur le déplacement des élèves, nous avons posé la question : pourquoi les élèves se déplacent librement c'est-à-dire sans avoir à demander l'autorisation ?

A la fin de cet entretien, nous avons questionné l'enseignante pour avoir des informations supplémentaires concernant le plan de travail. Nous voulions connaître les avantages et les inconvénients de ce dispositif et savoir s'il permettait de mettre en œuvre la différenciation et sous quelle forme. Pour procéder à cet échange, nous avons posé les questions à l'enseignante tout en prenant des notes.

Son expertise nous a été précise car elle connaît les élèves et sait comment ils réagissent. L'objectif est de faire le lien entre ces intentions et la réalité sur le terrain. Ce questionnaire nous a aidé à développer la troisième partie des résultats qui s'intitule « apprendre l'autonomie pour les élèves ? ».

Nous avons procédé de la même manière dans la classe de CE1 dédoublé. Cela nous a permis de faire des parallèles dans la partie résultats. Nous avons demandé à l'enseignant pourquoi il prenait le temps d'expliquer toutes les consignes avant de lancer les élèves en autonomie et quel était le rôle des points de couleur affichés sur les exercices. Comme pour l'enseignante de CP, nous voulions connaître son point de vue concernant les avantages et les inconvénients du dispositif, ainsi que son impact sur la différenciation en classe. Nous avons recueilli ces données sous le format de notes en posant successivement les questions au maître de la classe de CE1.

Cependant, nous ne nous sommes pas intéressées à la réalisation des devoirs car ceux-ci sont faits, en règle générale, à la maison sans savoir si c'est en autonomie ou non.



Nous avons aussi pu observer les affichages de la classe pour repérer si certaines modalités avaient été mises en place pour amener les élèves à réaliser les activités en autonomie (lecture, cahier d'autonomie, devoirs...).

Des entretiens avec les élèves « in situ »

Nous avons également interrogé les élèves lors de moments propices à l'autonomie, entre deux activités, à la fin d'une évaluation, pendant la réalisation du plan de travail... Nous leur avons demandé ce qu'ils étaient en train de faire et pourquoi. Nous avons enregistré leur voix pour essayer de les transcrire sous forme de verbatims.

- Verbatim d'un élève de CE1
Marine : qu'est-ce que tu es en train de faire là ?
Elève : bah... euh... je travaille
Marine : oui, mais quel travail tu fais ?
Elève : ah ! c'est la fiche détective
Marine : et quand est-ce que tu as le droit de remplir cette feuille ?
Elève : euh... quand j'ai fini mon travail

3. Résultats

Ces résultats proviennent des questions posées à différents enseignants : en stage de M1, un enseignant de CM1 et une enseignante de CP dédoublé et en M2 lors de nos stages filés, une enseignante de CP dédoublé et un enseignant de CE1 dédoublé. Certaines questions ont été posées avant de filmer les enseignants dans leur pratique, d'autres ont fait l'objet de discussions lors de l'entretien semi-directif.

3.1. Conception de l'autonomie par les enseignants

Nous avons demandé dans un premier temps aux enseignants quelle était leur conception de l'autonomie. Ces conceptions proviennent des entretiens réalisés en amont des vidéos prises en classe pour observer l'autonomie des élèves. Nous avons constaté deux types de conception de l'autonomie.

Premièrement, l'enseignant de CM1 perçoit l'autonomie comme un moyen d'occuper les élèves après qu'ils aient fini leurs exercices. Son but est qu'ils soient capables de rester calme en attendant les prochaines activités, sans rester passifs. Par exemple, quand un élève a fini les tâches demandées, il prend un livre dans la bibliothèque et retourne à sa place pour le lire. Dans ces temps libres, l'élève ne développe pas de compétences particulières. Ces activités sont uniquement occupationnelles.

Deuxièmement, les deux enseignantes de CP et l'enseignant de CE1 pensent l'autonomie comme un moyen d'amener les élèves à remobiliser leurs compétences sans avoir besoin d'un adulte. Selon eux, l'autonomie c'est « être capable de travailler seul et de prendre des

initiatives ». Il faut que l'élève sache ce qu'il doit faire dans son temps de travail imposé par l'enseignant et ce qu'il peut faire quand il a fini les activités demandées. Ils ajoutent également que l'autonomie ne se limite pas qu'à la classe ou l'école, ils le perçoivent comme la compétence de savoir faire seul. Tout au long de l'année, l'objectif de ces enseignants est d'aider les élèves à développer leur aptitude à être autonome.

Un des enseignants a précisé : « l'autonomie globale de l'élève découle de l'autonomie dans la tâche scolaire et dans la vie de classe ».

Foray, P. (2016) définit l'autonomie comme étant la « capacité qu'à la personne de se diriger elle-même dans le monde ». Cette définition fait écho aux conceptions des enseignants. Les élèves apprennent à être autonome au sein de la classe, ils peuvent réinvestir les capacités développées lorsqu'ils deviennent citoyens. Ils seront donc capables de réaliser tous types de tâches sans être guidés.

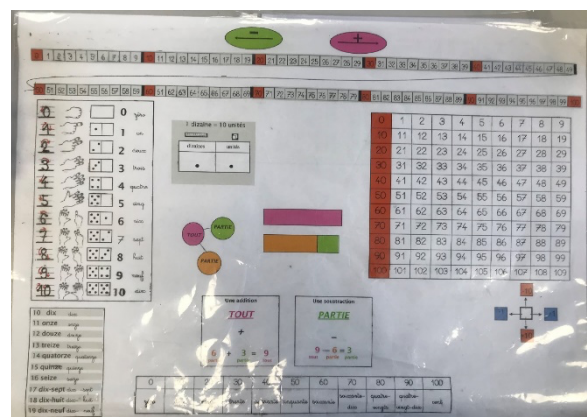
3.2. Des dispositifs pour mettre en œuvre l'autonomie

L'enseignant de CM1 ne propose pas de dispositif pour développer l'autonomie des élèves. En dehors des exercices, les élèves de la classe de CM1 peuvent éventuellement revenir sur un exercice inachevé ou dessiner mais comme cela arrive rarement ils n'ont pas le réflexe, l'habitude de réaliser d'autres activités en autonomie.

L'enseignant de CE1 et l'enseignante de CP mettent du matériel à disposition des élèves.

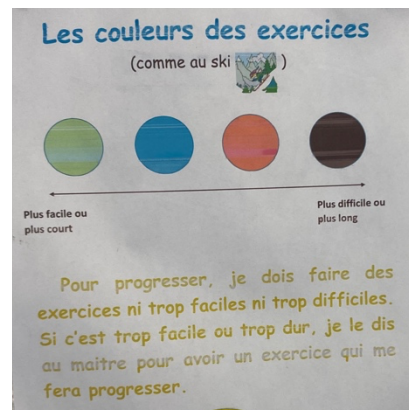
L'enseignante de CP, quant à elle, travaille à partir de fichiers en français et mathématiques. Cela permet aux élèves de rentrer très rapidement dans l'autonomie car les exercices sont, dans la plupart des cas, sous le même format. Le vocabulaire pouvant poser problème est travaillé en amont et les exercices nouveaux sont également expliqués en début de séance. La correction se déroule à la fin de la séance pour valider les réponses, la présentation et pour permettre à la maitresse d'avoir un suivi quotidien.

Au niveau du matériel, les élèves ont, en accès libre un sous-main (voir annexe) qui leur permet de valider certaines de leurs hypothèses notamment dans la réalisation des exercices de maths.



Des affichages (voir annexe) sont présents pour aider les élèves lors de l'encodage de nouveaux mots.

Quand les élèves ont fini toutes les activités prévues par l'enseignante, ils ont la possibilité de lire, de jouer, de réaliser des activités prévues par l'enseignante. Ces activités sont souvent des coloriages magiques sur la compétence actuellement travaillée ou sur la symétrie qui est une des difficultés des élèves de cette classe de CP.



Dans la classe de CE1, l'enseignant propose une leçon sur la consigne avec du vocabulaire propre aux consignes durant les premières semaines de cours. Dans cette leçon, le professeur des écoles définit les termes comme « souligner », « encadrer », « relier » ... Une image correspondant à chaque terme est accolée au mot associé. Son objectif est alors que les élèves soient capables de travailler seul à leur atelier. Ce qui l'intéresse dans cette démarche ce n'est pas le contenu des exercices en lui-même mais le fait d'apprendre à faire l'exercice seul. Ceci lui permet, au cours de l'année, de faire travailler les élèves par groupe, en étant capable de respecter les consignes, de suivre les règles de la classe et de travailler seul.

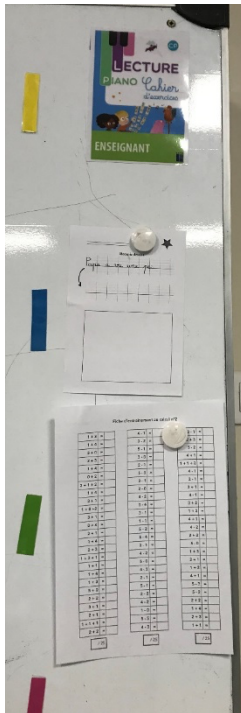
Pour permettre aux élèves de réaliser le même travail dans un temps donné, il différencie dans l'exercice la quantité de tâches à faire. L'enseignant a attribué une couleur à chaque élève en fonction de sa vitesse d'exécution. Quand il projette les activités au tableau, des points de couleurs sont affichés (bleu, vert, rouge, noir), les enfants doivent passer à l'exercice suivant dès qu'ils atteignent la couleur qui leur correspond.

Les exercices proposés ont toujours la même consigne ; les élèves savent alors ce qu'ils doivent faire et cette routine les rassure. Les élèves sont seuls à leur table, ils travaillent la grande majorité du temps seuls. Lorsqu'ils ont fini les tâches demandées, ils peuvent finir d'autres exercices, dessiner dans leur cahier de poésie ; ils ont aussi une fiche d'activité (voir annexe) à leur disposition qui est corrigée par l'enseignant quand elle est terminée.

Dans la deuxième classe de CP, le dispositif mis en place est le plan de travail.

L'autonomie se construit dès les premières semaines. Selon cette enseignante, il n'est pas nécessaire d'attendre la fin de l'année pour travailler l'autonomie car l'entraînement permet un meilleur fonctionnement. De plus, cet entraînement est progressif : la quantité de temps en autonomie et le nombre de tâches à effectuer augmentent. En début d'année, les élèves avaient

deux exercices à réaliser en autonomie contre quatre en fin d'année. Le principal dispositif mis



en place dans cette classe est l'affichage d'un plan de travail. Pour que les élèves soient autonomes dans le repérage des tâches à effectuer, l'enseignante affiche les premières pages du cahier et établit un code couleur et un tableau à double entrée (annexe) qu'ils doivent cocher dès qu'ils ont terminé une activité. Une table est destinée au plan de travail où il y a le tableau et les activités à faire au fil de la journée. Elle sert aussi à déposer le travail terminé pour que les enfants ne dérangent pas la maitresse durant la lecture ou le calcul mental. Ce dispositif est simple à développer car les exercices sont très ritualisés. Toutefois, les élèves doivent faire également appel à leur bon sens pour réaliser de manière assidue les exercices et ne pas déranger quand les autres lisent (ne pas couper la parole, ne pas faire de bruit, ne pas sortir de jeu). Tout n'est pas codifié par des outils : il y a des règles de vie communes qui permettent le

bon déroulement du dispositif.

En dehors des exercices, il y a des activités ciblées, adaptées aux élèves en fonction de leurs difficultés. Ces exercices sont disponibles dans une barquette. Ensuite, il y a des activités libres, choisies par les élèves telles que la pâte à modeler, la lecture ; c'est un temps plaisir que l'on appelle les activités occupationnelles.

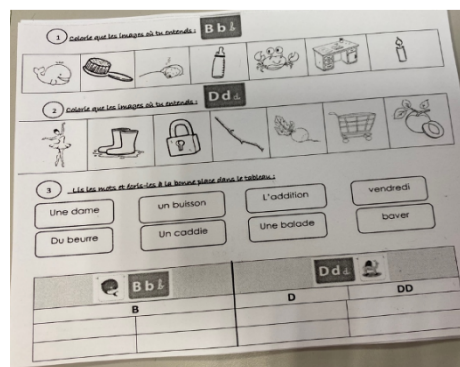
Comme Sylvain Connac le dit, les élèves ne choisissent pas les tâches à réaliser, c'est l'enseignant qui leur propose. Le plan de travail décrit au-dessus suit ce raisonnement. En effet, les élèves font les exercices dans le même ordre pour favoriser l'entraide et éviter à l'enseignante d'être interrompue par des questions qui peuvent être résolues par pair. Ce plan de travail est une adaptation de la pédagogie développée par Helen Parkhurst puisqu'il n'est pas propre à chaque élève comme décrit la partie cadre conceptuel. Il n'est pas établi en fonction des besoins des élèves mais en fonction des compétences à valider à la fin de l'année de CP. La professeure propose aux élèves en difficulté des activités adaptées à leur niveau mais elle ne met pas en place un plan de travail spécifique à chaque élève. La différenciation est spontanée en fonction de la présence de l'AESH et tâches demandées.

3.3. Apprendre l'autonomie pour les élèves ?

En CM1, ces dispositifs ne sont pas mis en place. Cela entraîne parfois un problème de respect des consignes et d'organisation de la classe. En effet, lors d'une activité dans laquelle les élèves devaient rédiger une nouvelle en petits groupes, le professeur a demandé à ce que l'élève qui a écrit la fois précédente n'écrive pas cette fois-ci. Or, lorsque nous avons observé les brouillons des élèves, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait qu'une seule écriture et donc qu'un seul élève avait écrit. Le maître ne vérifie que très rarement si la consigne est respectée. Les élèves en profitent donc pour faire comme ils le souhaitent. Les élèves de cette classe ne sont pas capables de travailler en autonomie car ils n'en ont pas l'habitude.

Les résultats que nous allons apporter correspondent aux questions évoquées dans la partie méthodologie pour l'entretien d'autoconfrontation.

L'enseignant de CE1 utilise l'autonomie comme un moyen de faire travailler seul les élèves. Il prend le temps d'expliquer les consignes avant de les lancer en autonomie pour être dérangé le moins possible quand il travaille en lecture avec un groupe. Les plus fragiles sont rassurés quand l'enseignant fait un point en amont sur les exercices à faire en autonomie. Néanmoins, dans cette classe, le professeur des écoles reprend des exercices déjà connus, la formulation de ses consignes est toujours identique (annexe).



Il utilise des points de couleur (vert, bleu, rouge) qui correspondent à des groupes. En fonction de sa vitesse d'écriture (dont les écarts sont importants en début de CE1) et de ses compétences, chaque élève se voit attribuer une couleur. Sur l'essentiel des exercices, le point de couleur indique à quel endroit de l'exercice l'élève doit finir. Par exemple, un point bleu à la quatrième phrase indique que l'élève doit s'arrêter à la fin de la quatrième phrase. L'objectif est de permettre à chaque enfant de faire l'ensemble des exercices proposés en un temps imparti et non d'effectuer un exercice, certes en entier, mais un seul sur ce même laps de temps.

Ce dispositif n'aide pas les élèves à apprendre à lire une consigne seuls et à chercher à la comprendre. Le code couleur à l'avantage de permettre à tous les élèves d'être confrontés au même exercice et donc de progresser dans tous les domaines. Ce dispositif n'est pas là pour aider directement un élève sur une ou plusieurs compétences mais simplement de laisser à chacun le temps de faire l'ensemble des exercices proposés. Un autre avantage de ce système

est sa souplesse : un élève en vert ou bleu, qui a terminé son travail, peut tout à fait continuer sur la partie rouge d'un ou plusieurs exercices en attendant ses camarades. Inversement, si un élève est en difficulté sur un exercice, l'enseignant peut lui proposer de s'arrêter sur une couleur autre que la sienne pour cet exercice. De plus, il a été convenu en début d'année que si un élève s'aperçoit qu'il a terminé son travail avant les autres, il peut faire la suite des exercices. La différenciation est uniquement présente sur la vitesse de travail des élèves.

Pour les deux classes de CP, ces temps d'autonomie permettent aux maitresses de prendre les élèves en petit groupe pour travailler la lecture et aussi pour prévoir une aide personnalisée en fonction des difficultés des élèves sur les différents types d'exercices. Chez les élèves, elles développent l'aptitude à « savoir quoi faire ». C'est-à-dire que l'élève doit être capable de savoir ce qu'il doit réaliser à chaque moment de la journée en s'appuyant sur l'affichage du plan de travail.

Le stage filé en CP nous a permis d'approfondir ce questionnement. Lors du plan de travail, l'enseignante attend des élèves qu'ils se mettent au travail et qu'ils arrivent à enchaîner deux, trois ou quatre tâches seules. Il s'agit souvent d'un travail de systématisation mais cela peut être également un travail de recherche. Le rôle de l'affichage au tableau permet de rendre visuel les tâches à réaliser à l'aide d'images représentant les activités et des couvertures des fichiers à utiliser. Ce dispositif favorise le déplacement des élèves. Les

Verbatim d'élèves

Un élève est à la table pour rendre son travail

Chloé : pourquoi tu as fait une croix dans le tableau ?

Elève : pour dire que... j'ai fini mon fichier

Un élève a fini le travail demandé

Chloé : qu'est-ce que tu fais quand tu as terminé le plan de travail ?

Elève : je prends un livre...un jeu calme...une feuille

élèves peuvent se lever pour déposer leur travail et récupérer le suivant, pour s'entraider, prendre des outils dont ils pourraient avoir besoin (affichages, traces, matériel mathématique...). Lorsqu'ils ont terminé leur travail, ils peuvent aller faire une activité libre comme la lecture, le jeu, et les activités artistiques (pâte à modeler, dessin...).

En prolongement de l'entretien, nous avons demandé à l'enseignante de critiquer ce dispositif. Le plan de travail permet de dégager du temps pour que l'enseignant puisse travailler avec un petit groupe d'élèves ou de façon individuelle. De plus, les élèves apprennent à travailler de façon autonome avec un plan de travail clair et qui évolue tout au long de l'année. Cependant, certains élèves peinent à maintenir un niveau de concentration suffisant pour mener le travail à son terme.

Le plan de travail permet de dégager du temps propice à la remédiation et à la différenciation.

Mais le plan de travail en lui-même inclut aussi de la différenciation :

- Nombre d'exercices exigés
- Longueur des exercices proposés
- Difficulté des exercices proposés
- Type d'exercices
- Étayage grâce à différents outils
- Travail individualisé en fonction des besoins (boîtes de travail à aller chercher)

Les résultats mettent en avant deux versants de l'autonomie : « travailler seul » et « savoir quoi faire ». Durler (2015) définit un élève autonome comme une personne qui est capable de réaliser seul des exercices, de regarder des affichages avant de demander de l'aide et de savoir s'occuper seul pendant les temps de transition. Ces résultats nous montrent que la construction de l'autonomie n'est pas envisageable dans la mise en place de dispositifs. Effectivement, les dispositifs utilisés par ces enseignants engagent les élèves dans leur apprentissage, ils deviennent alors autonomes de manière inconsciente. Pour Chartier, A-M. (1999), le dispositif a pour rôle de diriger les actions des élèves dans un but précis déterminé au préalable par les enseignants. Ce but concerne l'acquisition de compétences telles que l'autonomie que nous retrouvons dans les programmes établis par l'éducation nationale.

4. Conclusion

Ce mémoire, sur la construction de l'autonomie dans les classes de CP et CE1 dédoublé, nous a apporté des perspectives pour notre futur métier de professeurs des écoles. Nous avons pu améliorer nos compétences d'observations : matériels, affichages, exercices, comportements des élèves, gestes professionnels. Nous avons également appris à collecter des données pour ensuite les comparer en faisant émerger des axes de réflexion pertinents pour notre problématique. De part les entretiens, nous avons pu comprendre l'importance de l'autonomie et son impact sur les apprentissages des élèves. Être autonome leur permet de lire des consignes, de les comprendre, de se diriger seul dans la classe. Le fait de développer l'autonomie est également un atout pour l'enseignant car il peut avoir du temps supplémentaire pour s'occuper d'enfants en difficulté, apporter de la différenciation, être moins sollicité pour des tâches banales (avec quel stylo écrire, quelle couleur...). Les dispositifs mis en place reflètent la conception de l'autonomie des enseignants et leur notion d'autorité. Les professeurs des écoles

qui ont tendance à contrôler leur groupe classe sont moins enclins à rendre autonomes leurs élèves que les professeurs qui pratiquent le « lâcher prise ».

Ces aspects observés et analysés sur la construction de l'autonomie nous donnent des pistes sur la manière de mettre en place l'autonomie. Le plan de travail nous semble être un dispositif que nous pourrions développer dans nos futures classes. En effet, il permet de travailler avec un petit groupe d'élèves pour répondre aux besoins de chacun. L'affichage visuel des exercices à réaliser définit la chronologie. Les élèves sont alors capables de se repérer dans les tâches qui leur restent à effectuer. Le tableau à double entrée renforce cet aspect-là puisque en cochant les activités finies, les élèves savent le nombre d'exercices qu'ils leur restent à faire.

Bibliographie

- Barbot, M.-J. &. (1999). *Autonomie et apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activités*.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activités*.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, pp. 207-218.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 255-454.
- Durand, M. &.-M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire, sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire, sociologie du gouvernemenmt de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ehrenberg, A. (2014). Faire société à travers l'autonomie. (E. Rothier Bautzer, Intervieweur)
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris: Editions ESF.
- J., T. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, pp. 287-322.
- Kant, E. (1784). *Beanwortung der frage: Was ist Aufklärung?*
- Lahire, B. (2001, Avril-Mai-Juin). La construction de "l'autonomie" à l'école primaire. *Revue française de pédagogie n°135*, pp. 151-161.
- Monchatre, S. (2004). De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion. *Revue française de sociologie*, pp. 69-102.
- Nielman, L. (2021). *Favoriser l'autonomie : cycle 1 et ULIS*.
- Pédagogie Montessori : les principes clés*. (s.d.). Récupéré sur Guide Montessori: <https://guide-montessori.fr/methode-montessori/pedagogie-montessori/>
- Prévôt, O. (2014). La loi de la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°36, 21-22.
- Qu'est-ce que la pédagogie Montessori ?* (s.d.). Récupéré sur Découvrir Montessori: <https://decouvrir-montessori.com/quest-ce-que-la-pedagogie-montessori/>
- Theureau, J. (1994). Cours d'action et conception d'un système d'aide à la coordination : le cas de la régulation du trafic RER. *Sociologie du travail*, 547-562.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2010, 02). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue anthropologique des connaissances*.
- Trémolières, A. (2017). *Le plan de travail : améliorer l'autonomie des élèves, une étude menée au cycle 3 (CM1)*. Paris.

Table des illustrations

FIGURE 1 : SOUS-MAIN POUR L'ENCODAGE	30
FIGURE 2 : SOUS-MAIN POUR LES MATHEMATIQUES	30
FIGURE 3 : AFFICHAGE DES SONS	31
FIGURE 4 : TABLE DU PLAN DE TRAVAIL ET TABLEAU DES TACHES A REALISER	32
FIGURE 5 : TABLEAU DU PLAN DE TRAVAIL.....	32
FIGURE 6 : FICHE D'AUTONOMIE.....	33
FIGURE 7 : AFFICHAGE DU CODE COULEUR	33
FIGURE 8 : UTILISATION DU CODE COULEUR	33
FIGURE 9 : EXERCICES DE LECTURE	34
FIGURE 10 : VERBATIM DES ELEVES QUAND NOUS LEUR AVONS DEMANDE CE QU'ILS ETAIENT EN TRAIN DE FAIRE	35
FIGURE 11 : VERBATIM DE L'ENSEIGNANTE DE CP DEDOUBLE	35
FIGURE 12 : VERBATIM DE L'ENSEIGNANT DE CE1 DEDOUBLE	37
FIGURE 13 : PAGES DU FICHER PIANO UTILISE EN CP.....	38

Annexes

- Affichages et supports observés en classe de CP dédoublé durant le stage de M1

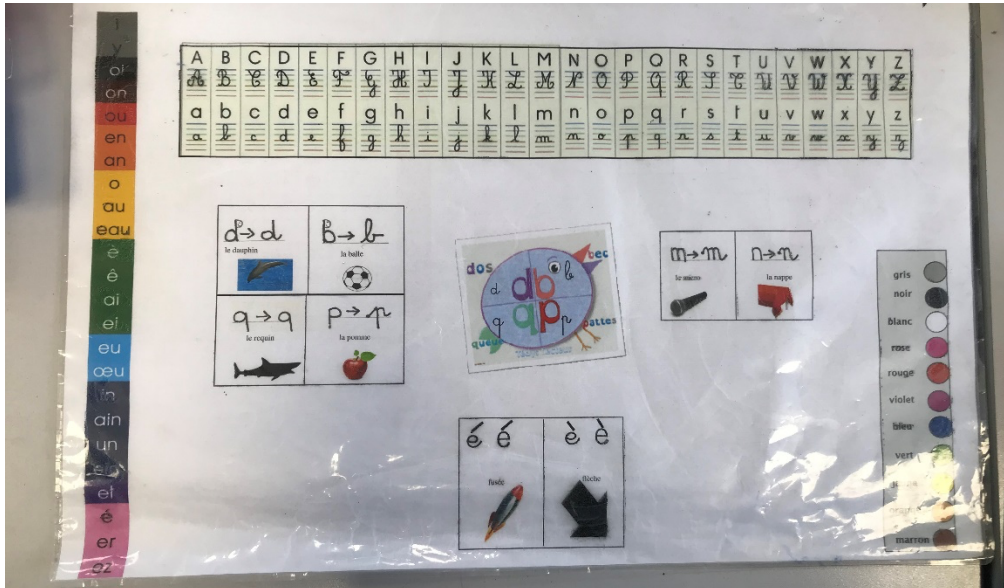


FIGURE 1 : SOUS-MAIN POUR L'ENCODAGE

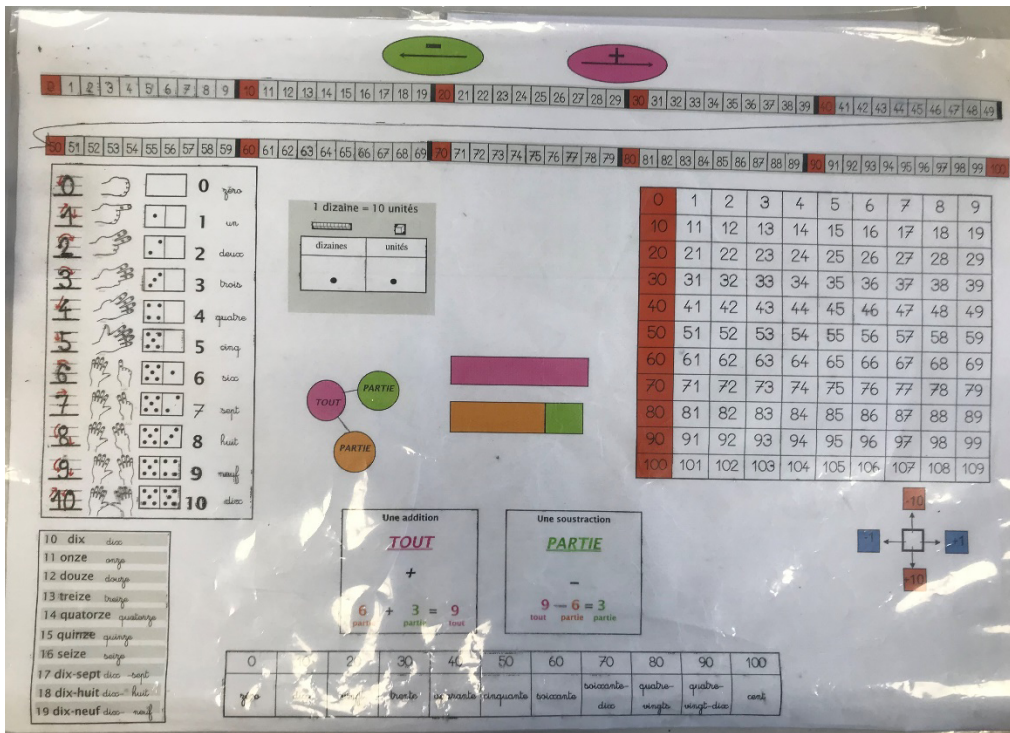


FIGURE 2 : SOUS-MAIN POUR LES MATHÉMATIQUES



FIGURE 3 : AFFICHAGE DES SONS

- Supports proposés en CE1 dédoublé

Élève _____ Date _____ ENQUÊTE N° 5

1 - Écris chaque nombre en lettres puis relie-le à sa représentation.

48	_____	
58	_____	
52	_____	
62	_____	

2 - Calcule en ligne les opérations suivantes.

35 - 12 = _____		49 - 7 = _____	
68 - 8 = _____		55 - 20 = _____	
59 - 22 = _____		52 - 8 = _____	

3 - Trace le chemin de Sherlock jusqu'à son os en suivant les instructions.

4 - Complète les suites de nombres.

70	65	60	55	50	_____
28	30	32	34	36	_____
69	67	65	63	61	_____

Combien d'indices as-tu pour l'instant ? _____

LES ENQUÊTES DE MIA ET PABLO • Éditions Jocastrap • Montreuil-la-Vieille

Élève _____ Date _____ ENQUÊTE N° 5

5 - Reproduis le dessin en utilisant la règle puis colorie-le.

6 - Résous le problème. Pose les opérations en ligne, puis complète la phrase réponse.

Mia a retrouvé 32 tableaux volés chez un malfaiteur et 14 chez son complice.
Combien de tableaux les deux malfaiteurs avaient-ils volés en tout ?

Opérations _____

Phrase réponse ► Les deux malfaiteurs avaient volé _____ en tout.

Nombre d'indices obtenus : De 0 à 7 : Apprenti enquêteur De 14 à 20 : Fin limier De 8 à 13 : Bon investigateur De 21 à 27 : Roi des détectives

LES ENQUÊTES DE MIA ET PABLO • Éditions Jocastrap • Montreuil-la-Vieille

FIGURE 6 : FICHE D'AUTONOMIE

Les couleurs des exercices
(comme au ski)

← Plus facile ou plus court Plus difficile ou plus long →

Pour progresser, je dois faire des exercices ni trop faciles ni trop difficiles. Si c'est trop facile ou trop dur, je le dis au maître pour avoir un exercice qui me fera progresser.

FIGURE 7 : AFFICHAGE DU CODE COULEUR

Exercice 1:

6 page 73 (outils pour le français):

6 mots - 9 mots - tout

Exercice 3: Mets les noms suivants au pluriel.

un gâteau - un récipient - le feu - un fou - une souris - mon rideau ● une fleur - le tuyau - une noix ● un chenille - son rouleau - un âne ●

FIGURE 8 : UTILISATION DU CODE COULEUR

- Types d'exercices proposés en CE1 (rituel)

1 Colorie que les images où tu entends : **Mm**

2 Colorie que les images où tu entends : **Nn**

3 Lis les mots et écris-les à la bonne place dans le tableau :

Une panne	La nature	Un moule	Le sommeil
Une femme	bonne	Un nichoir	Une main

Mm	Nn
M	N
MM	NN

1 Colorie que les images où tu entends : **Bb**

2 Colorie que les images où tu entends : **Dd**

3 Lis les mots et écris-les à la bonne place dans le tableau :

Une dame	un buisson	L'addition	vendredi
Du beurre	Un caddie	Une balade	bover

Bb	Dd
B	D
	DD

1 Colorie que les images où tu entends : **Bb**

2 Colorie que les images où tu entends : **Pp**

3 Lis les mots et écris-les à la bonne place dans le tableau :

appeler	combien	Un bolide	Une peluche
Le bonheur	Une nappe	Une pistache	Un bijou

Bb	Pp
B	P
	PP

FIGURE 9 : EXERCICES DE LECTURE

FIGURE 10 : VERBATIM DES ELEVES QUAND NOUS LEUR AVONS DEMANDE CE QU'ILS ETAIENT EN TRAIN DE FAIRE

CP

L'élève se dirige vers une table

Chloé : qu'est ce que tu es en train de faire ?

Elève : euh... je pose ça (*montre son fichier*)

Chloé : pourquoi tu le poses sur cette table ?

Elève : pour montrer que c'est fini

Un élève est à la table pour rendre son travail

Chloé : pourquoi tu as fait une croix dans le tableau ?

Elève : pour dire que... j'ai fini mon fichier

Un élève a fini le travail demandé

Chloé : qu'est ce que tu fais quand tu as terminé le plan de travail ?

Elève : je prends un livre... un jeu calme... une feuille

CE1

Marine : qu'est-ce que tu es en train de faire là ?

Elève : bah... euh... je travaille

Marine : oui, mais quel travail tu fais ?

Elève : ah ! c'est la fiche détective

Marine : et quand est-ce que tu as le droit de remplir cette feuille ?

Elève : euh... quand j'ai fini mon travail

Marine : et toi qu'est-ce que tu fais ?

Elève : j'apprends ma poésie, pourquoi ?

Marine : quand est-ce que tu peux apprendre ta poésie ?

Elève : euh... quand j'ai rien à faire

FIGURE 11 : VERBATIM DE L'ENSEIGNANTE DE CP DEDOUBLE

- *Chloé* : Alors première question quelle est ta conception de l'autonomie ?
- *Enseignante* : Ma conception de l'autonomie, euh... ben ce serait d'amener les élèves à... c'est le fait de travailler seul, c'est le fait de... d'être autonome dans aussi, de prendre des initiatives. Ça va un petit peu avec ça je pense. L'autonomie pour moi, c'est à dire qu'on ne peut pas travailler seul si on n'a pas un petit peu l'esprit d'initiative, de se dire à ce moment-là je dois euh... j'ai fini ça, qu'est-ce que je dois faire ? De se prendre un petit peu en main et d'être dans le contraire de l'attentisme. Donc vraiment essayer de voilà, d'être autonome à la fois dans vraiment la tâche scolaire, mais aussi dans, dans la vie de classe. Voilà, c'est l'autonomie globale, je dirais de l'élève on va dire.
- *Chloé* : OK. Une deuxième question comment s'est construite l'autonomie tout au long de l'année, du moins là, pour la première période ?
- *Enseignante* : Euh ben je dirais qu'on, là, on amène les élèves quand même assez vite, on leur demande assez vite d'être autonomes dans leur tâche, euh... sans doute aussi parce que plus ils vont s'entraîner à être autonome et plus ça va fonctionner. Enfin je veux

dire, c'est plus. Je ne crois pas que ça la peine d'attendre la fin de l'année pour dire bon, maintenant on va essayer de, de travailler sur l'autonomie, là, ils ont une année entière pour s'exercer. Et puis ça commence tranquillement avec un exercice, puis deux, puis euh... voilà. Je dirais que c'est la quantité de temps d'autonomie qui va augmenter et aussi là le nombre de tâches à effectuer en autonomie, qui va qui va changer tout. On tourne l'année, mais ça commence tout de suite, enfin vraiment très rapidement dans les premiers jours. Enfin tu as pu le voir, l'autonomie elle est là assez rapidement. Donc voilà

- *Chloé* : Quels sont les dispositifs utilisés en classe.
- *Enseignante* : Euh. Alors le principal, le principal outil, c'est un affichage en un plan de travail qui va, qui va leur permettre de se repérer dans les tâches qu'ils ont à faire. Donc on affiche des, des premières pages de cahier pour qu'ils sachent de quoi on parle euh... et du repérage couleur pour ou pour les aider. Puis un tableau à double entrée ou il le coche une fois qu'ils ont terminé une activité. Euh voilà. Mais normalement, comme ce sont des exercices qu'ils connaissent, ils savent exactement où aller dans la page. Enfin c'est très ritualisé, surtout au CP donc c'est assez facile de mettre ça en place. Voilà. Mais c'est cet outil là le principal, plus le fait de ben je dirais souvent de faire appel à leur bon sens. C'est à dire que euh... pendant que les autres lisent, on ne va pas couper pendant que. Donc essayer de faire appel à leur bon sens sur ça, pas faire de bruit, voilà, ne pas sortir de jeu. Enfin voilà, c'est plus des règles aussi de vie qui va leur permettre d'être autonomes dans ce qu'ils ont à faire. Tout n'est pas codifié par des, des outils, mais il y a aussi un mélange d'outils de bon sens et de peu de règles de vie commune.
- *Chloé* : Ok. Et la dernière question que font les élèves en dehors des exercices.
- *Enseignante* : En dehors des exercices ? C'est à dire quand ils ont terminé ?
- *Chloé* : Euh quand ils ont fini le plan de travail ?
- *Enseignante* : Alors dans le, dans l'autonomie euh... et dans le plan de travail, bah il y a des exercices scolaires, il y a, euh... selon le moment de l'année, il y a des des activités ciblées pour chaque, pour différencier en fait entre les besoins des élèves. Donc ils vont avoir des, souvent on met en place des, des barquettes ou des boîtes avec un travail ciblé pour eux. Donc si dans une telle difficulté on en met et puis comme ça il s'exerce, ça ne sera pas la même que son voisin, ce ne sera pas la même longueur, ce sera donc des choses adaptées. Et puis aussi dans l'autonomie, il y a aussi des euh... des activités libres choisies. Il y a aussi, euh... Donc on avait déjà vu la pâte à modeler cette année, on fait des choses, la lecture des choses qui vont pouvoir aussi les aider bah à déjà avoir un temps de plaisir parce que les activités imposées, ben c'est le travail et puis après de libérer un petit peu de temps pour eux. Voilà, ça peut être dans le travail, si on est en lecture, ça peut, il peut y avoir des maths quand même. Il peut y avoir des, des choses de complètement décrochée du travailleur en cours. Ça dépend. Il y a des activités qui sont vraiment, je dirais, on appelle ça un peu l'occupationnel, mais on essaye de faire le plus utile possible quand même. Mais c'est vrai qu'on se pose très souvent la question « cette activité-là, elle est bien, mais elle est trop rapide ». Donc comment on peut, la ? Parce qu'il y en a qui carburent, qui sont super appuyés, des et qui vont après nous solliciter pour ou faire du bruit et tout ça. Donc on pense à la fois varier les tâches, découper, coller, ça peut permettre de prendre du temps. Enfin voilà, on pense un peu à la notion de temps, d'occupation et aussi d'apprentissage quand même, même en autonomie. Donc voilà.

FIGURE 12 : VERBATIM DE L'ENSEIGNANT DE CE1 DEDOUBLE

- *Marine* : Quelle est votre conception de l'autre?
- *Enseignant* : Euh. Je dirais que l'enfant sache travailler. Enfin, travailler ou faire des choses d'ailleurs. L'autonomie scolaire, on va dire que c'est plus travailler, mais ce n'est pas que ça. C'est être de plus en plus autonome. C'est travailler, enfin pas justement pas travailler, mais savoir faire seul le plus possible.
- *Marine* : Comment se construit-elle tout au long de l'année dans la classe?
- *Enseignant* : Alors donc comme tu vois dans ma classe, c'est par groupe, ils travaillent par eux-mêmes, par atelier, en lecture et ça pour avoir un groupe qui est en autonomie, c'est à dire qui travaille sans moi, qui est capable de travailler seul, de suivre des consignes seul et suivre les règles de la classe seul, c'est à dire je ne me lève pas, je ne me lève pas de ma chaise pour aller voir le copain parce que le maître est pas là. Effectivement, ça s'apprend. Et donc en règle générale, ce que je fais, c'est qu'en début d'année, ils ont des activités, des ateliers ou des exercices assez simples. En fait, ce qui m'intéresse le plus, ce n'est pas tant le contenu de l'exercice, c'est plus justement apprendre à faire l'exercice. Je suis seul, je lis seul la consigne, on fait une leçon sur la consigne, donc le vocabulaire des termes de la consigne, où elle est située, etc. Et voilà. Et puis après c'est petit à petit, chaque enfant a un rythme un peu différent, mais l'idée voilà. En début d'année, je fais vraiment des ateliers où mon objectif c'est pas tant le contenu de l'atelier, c'est plus justement de savoir travailler seul à cet atelier ou sur son cahier d'exercices.
- *Marine* : Quels dispositifs sont utilisés en classe ?
- *Enseignant* : Alors c'est souvent quand même le travail en autonomie dans ma classe, c'est quand même beaucoup, ils ont une quantité de tâches à faire, donc ça peut être des ateliers. Souvent c'est quand même des exercices, de la lecture, parfois ça peut être apprendre une leçon. La plupart du temps, c'est quand même des exercices et ils sont seuls, alors ils sont seuls à leur bureau. Il y a les copains à côté. Non mais, mais c'est un travail seul la plupart du temps, donc ils ont une quantité de travail à faire aussi par rapport à l'autonomie, vu qu'ils ont tous des vitesses de travail assez différentes et diverses et variées. L'idée c'est aussi ils ont tous le même, le même nombre d'exercices, ils ont tous les mêmes exercices. Là où je vais différencier pour que justement tout le monde puisse travailler seul et ne soient pas submergés. C'est juste la quantité dans chaque exercice qui va alors changer. Sauf évidemment si une grosse difficulté pour certains élèves comme Oumar dans la classe. Alors la plupart du temps ils travaillent, ils ont comme un plan de travail et ils sont seuls à leur bureau. Parfois il peut y avoir des petits ateliers où je vais les regrouper. J'ai regroupé des bureaux pour faire un petit atelier, soit si j'ai un peu de place au fond. Et là ça va être par exemple un memory pour travailler le vocabulaire en classe. Donc là ça va vraiment être un travail de groupe et seul sans moi.
- *Marine* : Et s'ils ont fini leurs exercices, qu'ils ont un peu de temps libre, qu'est-ce qu'ils font ?
- *Enseignant* : Ils ont une fiche d'exercices. Alors c'est là où je suis moins, où je suis beaucoup moins performant en autonomie des enfants. Alors là, actuellement, ils ont juste une fiche d'exercices de mathématiques, ils remplissent ce document. En peu de temps ils la remplissent. C'est du travail en autonomie, c'est dans leur pochette. Quand ils ont fini, ils me le donnent, je corrige. S'il y a des choses à reprendre, ils le reprennent seul. Quand ils ont un peu de temps, je peux leur demander de finir un travail qu'ils n'ont pas fini quand ils ont fini. Donc ça peut être finir le dessin de la poésie. Là y a j'ai trois élèves qui ont été absents qui n'avaient pas copié la leçon ce matin. Cet après-midi, ils ont recopié, ils ont commencé à recopier la leçon en attendant, ça peut être de la lecture. Quand ils ont vraiment tout fini, ils peuvent lire tranquillement. Voilà. Mais après l'an dernier, je faisais pas ça, j'ai essayé de faire, j'avais j'ai des boîtes au fond, je sais pas si tu vois et une dictée

muette, ordre croissant et cetera. Et alors là c'était vraiment pour le coup, c'était vraiment de l'autonomie. Ils avaient un petit cahier d'autonomie et ils allaient au fond chercher une boîte, alors on va dire une tâche, c'est pas forcément que des exercices, une tâche à faire, ça peut être un copier dessine, un ordre croissant. La seule chose que je leur demandais, c'est de ne pas faire tout le temps le même. Ils devaient changer et donc ils le faisaient seul sur leurs cahiers. Et en fait, la grosse difficulté que j'avais, c'est que c'était pour corriger le cahier puisque j'en avais un qui avait écrit juste la date. Ils avaient rien écrit d'eux en fait, il aurait fallu peut être que je le récupère. Enfin bref, je gérais très mal ce cahier. L'idée sur le papier était bonne, mais moi, en tant que mauvais gestionnaire, je gérais très mal, donc j'ai un peu arrêté le travail en autonomie, vraiment libre. Quand ils ont fini leur travail, je ne suis plus en difficulté là-dessus.

- Fichier Piano au CP

Uu u a i o u Date : _____

1 Coche la case de la syllabe où tu entends la voyelle u

2 Entoure la lettre u à chaque fois que tu la vois.
a U i e Y o u é u

3 Entoure la lettre u à chaque fois que tu la vois dans un mot.
vue rue jus dune cube puma
tortue nuage confiture tutu pointu virgule

4 Écris la lettre u.

6 Ecris.
n... na... né... ni...
âne... lune...

7 Sépare les mots de la phrase par des traits.
Lerenardestunanimal.

8 Copie la phrase et apprends-la.
L'âne se lèche une narine.

9 Compréhension Entoure la bonne réponse.

Qui se lèche la narine ?
Qui est assis sur la niche ?
Que fait l'animal sur la niche ?

FIGURE 13 : PAGES DU FICHER PIANO UTILISE EN CP

Résumé

L'objectif de notre mémoire est d'analyser la construction de l'autonomie en classe de CP et de CE1 dédoublé. La problématique est par conséquent la suivante : comment l'école et l'enseignant rend les élèves autonomes et par quels moyens ? Pour répondre à cette question, nous avons décomposé notre mémoire en trois parties. Tout d'abord, la partie concernant le cadre conceptuel met en relation des recherches sur la notion d'autonomie au sein de la société et dans le cadre de l'école. Elle traite aussi des dispositifs tel que le plan de travail qui propose des actions concrètes sur la mise en place de l'autonomie dans une classe. Ensuite, la partie cadre théorique et méthodologique traite de la théorie de l'activité qui est le centre de notre mémoire sur l'activité de l'enseignement. Elle y développe le couplage acteur-activité et la conscience préreflexive qui sont nécessaires à l'étude de l'activité. Le cadre méthodologique explique les étapes que nous avons réalisées dans le cadre de l'étude de l'autonomie dans les classes de CP et de CE1 dédoublé. Enfin, les résultats reflètent les trois aspects de la construction de l'autonomie : la conception de l'autonomie par les enseignants, les dispositifs mis en œuvre et l'apprentissage de cette autonomie chez les élèves.

The objective of our thesis is to analyze the construction of autonomy in class of CP and CE1 split. The problem is therefore the following: how do the school and the teacher make the students autonomous and by what means? To answer this question, we have broken down our brief into three parts. First of all, the part concerning the conceptual framework connects research on the notion of autonomy within society and within the framework of the school. It also deals with devices such as the work plan which proposes concrete actions on the establishment of autonomy in a class. Then, the theoretical and methodological framework part deals with the theory of activity which is the center of our dissertation on the activity of teaching. She develops the actor-activity coupling and the pre-reflective consciousness that are necessary for the study of activity. The methodological framework explains the steps that we carried out in the context of the study of autonomy in the classes of CP and CE1 split. Finally, the results reflect the three aspects of the construction of autonomy: the conception of autonomy by the teachers, the systems implemented and the learning of this autonomy in the pupils.