

Table des matières

| | |
|--|------------------------------------|
| Remerciements | 2 |
| Résumé..... | 3 |
| Table des matières | 4 |
| Liste des annexes | 5 |
| Introduction | 6 |
| I. L'autonomie des élèves | 8 |
| I.1. L'institution et l'autonomie | 8 |
| I.1.1. L'instruction obligatoire..... | 8 |
| I.1.2. L'autonomie s'acquiert et se conquiert dans le temps..... | 9 |
| I.1.3. Les degrés du travail en autonomie chez l'élève..... | 10 |
| I.1.4. Le rôle du professeur des écoles dans l'acquisition de l'autonomie chez l'élève | Erreur ! Signet non défini. |
| I.2. L'autonomie vue par certains auteurs | Erreur ! Signet non défini. |
| I.2.1. Partager les enjeux avec les élèves | Erreur ! Signet non défini. |
| I.2.2. Confier des responsabilités et permettre à l'élève de décider..... | Erreur ! Signet non défini. |
| I.2.3. L'installation de l'autonomie dans la pratique..... | Erreur ! Signet non défini. |
| II. Les dispositifs mis en place pour construire l'autonomie des élèves.. | Erreur ! Signet non défini. |
| II.1. Mes objectifs, mon dispositif et mes questionnements | Erreur ! Signet non défini. |
| II.2. Mes observations et l'évolution des séances au quotidien | Erreur ! Signet non défini. |
| II.3. Conclusions de mon dispositif | 32 |
| II.3.1. Retour sur mes objectifs | 32 |
| II.3.2. Retour sur mes questionnements | 33 |
| Conclusion | 37 |
| Bibliographie..... | 39 |
| Annexes | 40 |

Liste des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Le tétra'aide..... | 41 |
| Annexe 2 : Les consignes pour aider et être aidé..... | 42 |
| Annexe 3 : Le brevet de tuteur..... | 43 |
| Annexe 4 : Le tableau d'entraide..... | 44 |
| Annexe 5 : Le suivi des ceintures de calcul..... | 44 |
| Annexe 6 : Les espaces « ateliers d'autonomie »..... | 45 |
| Annexe 7 : Le cahier d'autonomie | 48 |
| Annexe 8 : Le conseil coopératif du 6 février 2020 sur l'entraide..... | 49 |
| Annexe 9 : Affiches méthodologiques pour coopérer aux ateliers | 50 |

Introduction

Affecté à une classe de CE2 dans une école REP+² à Garges-Lès-Gonesse, j'effectue mon année de professeur des écoles stagiaire au sein d'une classe de 19 élèves. Celle-ci sera sous ma responsabilité les jeudis et vendredis, et celle de mon binôme, titulaire première année, les lundis et mardis. Quelques semaines avant la rentrée, nous retenons la programmation déjà faite par nos futurs collègues de cycle 2, sauf pour l'étude de la langue et les mathématiques, matières pour lesquelles nous décidons de suivre deux méthodes qui nous paraissent pertinentes. Dès la première semaine, mon binôme et moi comprenons que trois de nos élèves ne pourront pas suivre le rythme de classe induit par nos choix. Ces trois élèves, que je nommerai A, S et J, ne pouvaient pas suivre le rythme pour la simple raison qu'ils ne savaient pas lire.

S venait d'arriver en France et était « allophone »³, A était arrivé du Mali deux ans auparavant et commençait tout juste à décoder quelques sons. Quant à J, seul francophone de sa famille, il semblait ne pas avoir acquis le principe alphabétique⁴.

Nous nous sommes donc retrouvés confrontés à cette première question : Que faire en CE2 avec des élèves qui ne savent ni lire ni écrire ? Nous avons d'abord choisi quelques activités qui nous semblaient adaptées à leur niveau. Ceci fait, il a fallu nous rendre à l'évidence qu'au-delà du contenu, A, S et J avaient besoin d'un accompagnement adapté. Seul S bénéficiait de deux heures quotidiennes avec une maîtresse « UPE2A »⁵ spécialisée dans l'enseignement pour les élèves allophones. Les deux autres ne bénéficiaient pas d'une prise en charge du « RASED »⁶, dont j'ai compris le fonctionnement des mois plus tard.

Alors comment consacrer le temps nécessaire à ces trois élèves sans délaisser les autres ? Était-ce seulement possible ? Devions-nous choisir entre les uns ou les autres ou pouvions-nous réellement permettre à tous les élèves de progresser à leur rythme ? Nos premières semaines se sont apparentées à un exercice d'équilibriste périlleux.

À chaque séance impliquant de la lecture et de l'écriture, le même scénario se reproduisait. D'un côté, nous avions A, S et J qui avaient besoin d'aide pour pouvoir faire l'activité à l'oral. D'un

² Réseau d'éducation prioritaire

³ Qui ne parle pas la langue de son pays de résidence.

⁴ Etape fondamentale dans l'apprentissage de la lecture, quand l'enfant comprend que les mots et les sons peuvent être transcrits à l'aide de la combinaison de plusieurs lettres.

⁵ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

⁶ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

autre, quelques élèves terminaient l'activité rapidement et nous demandaient ce qu'ils pouvaient faire de plus. Au milieu, venait le peloton qui avait besoin d'être accompagné dans la plupart des situations mises en place. À chaque fois que je m'installais avec un ou plusieurs élèves, j'étais coupé par un autre qui me sollicitait. À force d'essayer d'être présent pour tous les élèves à la fois, je ne faisais que me disperser. J'ai rapidement compris que je ne pourrais pas survivre dans cet enfer. Je devais réduire leur dépendance au professeur. Et pour cela, je considérais fondamental de rendre mes élèves plus autonomes qu'ils ne l'étaient.

Mais qu'est-ce que l'autonomie ? Voilà une question que je croyais simple avant la rédaction de mon mémoire. Au fil de mes recherches, j'ai entrevu les nombreuses notions que ce mot recoupe. De plus, il semble qu'il n'y a pas de consensus entre auteurs d'une même discipline, que ce soit en philosophie, en sociologie, en pédagogie ou en médecine. C'est ce que déplore le médecin Bernard Ennuyer dans « les malentendus de l'autonomie et de la dépendance dans le champ de la vieillesse ».⁷ Alors comment réfléchir efficacement si l'on ne sait pas exactement de quoi on parle ? Et comment faire comprendre au lecteur une pensée si celle-ci ne s'appuie pas sur les mêmes références sémantiques ?

Étymologiquement, le mot *autonomie* vient du grec « *autos* » : soi-même et « *nomos* » : la règle. C'est donc la capacité à se régir soi-même, à décider pour soi. Le terme était alors utilisé lorsque les Romains laissaient certaines villes grecques se gouverner elles-mêmes. Le contraire étant l'*hétéronomie* ou le fait d'obéir à des lois extérieures⁸. Dans le langage courant, le *Larousse en ligne* nous indique que l'autonomie désigne la faculté de quelqu'un à ne pas dépendre d'autrui⁹. Cette définition révèle notre vision de l'autonomie : vivre et agir sans dépendre des autres. Pourtant, l'être humain évolue en société au sein d'une sphère familiale, professionnelle, sociale. Il a de nombreux besoins qu'il peut satisfaire grâce à ces sphères. Des besoins physiologiques, sociaux et affectifs. En ce sens, il est dépendant de tout ce qui l'entoure pour vivre et survivre. Le sociologue français Émile Durkheim a formulé :

« Comment se fait-il que, tout en devenant plus autonome, l'individu dépende plus étroitement de la société ? ».

Son constat peut-il dépasser la sociologie et s'avérer vrai en pédagogie ? Un élève autonome serait-il un élève qui dépend étroitement de la société dans laquelle il vit, à savoir sa famille, son école et sa classe ? Qu'est-ce qui le distinguerait alors d'un élève non autonome ?

⁷ <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2013-5-page-139.htm>

⁸ Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie>

⁹ Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

Une autre utilisation du terme, beaucoup plus récente, nous donne un autre point de vue. En construction, un bâtiment est qualifié d'autonome lorsque sa conception lui a permis d'être auto-suffisant en énergie : il utilise autant de ressources qu'il en produit. En automobile, nous parlons de la durée d'autonomie d'une voiture électrique ; celle-ci correspond à sa durée de fonctionnement entre deux recharges de sa batterie.

Synthétisant tous ces aspects, pouvons-nous considérer qu'un élève est autonome s'il décide et qu'il est capable d'agir seul en utilisant les ressources nécessaires au moment opportun ? Si nous avons là des éléments de réponse, il semble pourtant y avoir une incompatibilité avec le principe même de l'instruction obligatoire. De quoi l'élève peut-il décider, lui qui a l'obligation de suivre un programme scolaire dont les objectifs sont fixés pour chaque matière ? Pourtant, l'éducation nationale nous invite à accompagner l'élève à construire son autonomie. Comment pouvons-nous faire ? L'objet de ce mémoire est d'envisager quelques pistes.

Dans une première partie, je tenterai de faire ressortir comment l'Institution et certains auteurs envisagent l'autonomie. En deuxième partie, je présenterai le dispositif mis en œuvre dans ma classe pour développer l'autonomie des élèves et j'essaierai d'en analyser ses bénéfices et ses limites.

I. L'autonomie des élèves

I.1. L'Institution et l'autonomie

I.1.1. *L'instruction obligatoire*

A l'exception des parents qui ont fait le choix d'assurer l'instruction de leurs enfants, l'assiduité scolaire est obligatoire entre 3 et 16 ans. Les enfants ne peuvent pas décider d'échapper à cette règle. En ce sens, ils sont comme les citoyens français, ils doivent respecter la loi. Cependant, la loi est beaucoup plus contraignante pour eux que pour les citoyens puisque nulle loi n'impose à un citoyen de respecter un emploi du temps défini. Celui-ci décide de l'occupation de ses journées. Il peut vivre dans l'oisiveté la plus totale ou travailler sans relâche s'il le souhaite.

Cette obligation a été renforcée en 2019 où l'âge de l'instruction obligatoire a été abaissé de 6 à 3 ans. À partir de la rentrée 2020, les jeunes de 16 ans auront l'obligation de se former jusqu'à l'âge de 18 ans. En deux ans, la durée obligatoire de formation scolaire et extra-scolaire est donc

passée de 10 à 15 ans. Certains y verront un progrès pour l'accès à l'éducation, d'autres une restriction de liberté pour les enfants. L'autonomie, dans le sens de se régir soi-même, n'est donc pas possible pour les enfants de France, eux qui deviendront citoyens à l'âge de 18 ans. Alors comment l'Etat et l'éducation nationale envisagent-ils l'autonomie des élèves ?

I.1.2. L'autonomie s'acquiert et se conquiert dans le temps

Le code de l'éducation¹⁰ indique, dans ses objectifs et missions, que

« le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres ».¹¹

Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture¹² précise qu'

« il donne aux élèves les moyens de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable »¹³.

La liberté de l'enfant s'acquerra donc progressivement et sera totalement effective lorsqu'il sera devenu majeur et citoyen. Quant à l'autonomie, si elle doit être conquise, cela signifie qu'elle n'est pas innée et qu'elle s'inscrit dans un processus lent. Le code de l'éducation indique qu'une des fonctions de l'architecture scolaire est de favoriser le développement de l'autonomie¹⁴. Le texte précise que vivre de manière autonome est une aptitude qui se développe¹⁵. On retrouve là deux aspects de l'autonomie décrits en introduction, la capacité à travailler seul et l'aptitude à diriger sa vie.

¹⁰ Publié pour la première fois en 2000, le code de l'éducation rassemble les dispositions législatives et réglementaires relatives à l'éducation.

¹¹ Code de l'éducation, article L121-4-1

¹² Le socle commun est l'objectif que l'école fixe pour chaque élève. A la fin de sa scolarité obligatoire, en troisième, l'élève devrait avoir acquis un « ensemble de connaissances, de compétences, de savoir-faire, de valeurs et d'attitudes pour pouvoir réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen »

¹³ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, annexe

¹⁴ Code de l'éducation, article L521-4

¹⁵ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, annexe, domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen »

I.1.3. Les degrés du travail en autonomie chez l'élève

I.1.3.1. Effectuer une tâche seul

Le premier degré d'autonomie chez l'élève est sa capacité à effectuer une tâche seul. Le programme de cycle 2 évoque par exemple la capacité de « se présenter aux autres de manière autonome »¹⁶, il parle aussi d'« écriture autonome d'une dictée de syllabes »¹⁷. À chaque fois que l'enfant acquiert une compétence, il devient autonome dans cette compétence.

I.1.3.2. Tendre vers l'autonomie pour des tâches complexes

La notion d'autonomie pour des tâches complexes comme la lecture et l'écriture revêt plusieurs degrés. Quand bien même un élève ne saurait ni lire, ni écrire, il peut être autonome dans les étapes qui précèdent l'acquisition de ces compétences complexes. Prenons l'exemple de la lecture. Avant la « lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres »¹⁸, qui est une compétence visée par les programmes de cycle 3, l'enfant devra acquérir de nombreuses compétences. Au cycle 1, il apprendra à reconnaître les lettres de l'alphabet. Puis il fera l'acquisition de la conscience phonologique, cette capacité de distinguer les unités sonores qu'on utilise pour parler. Après, il découvrira le principe alphabétique et comprendra que l'écriture est un code qui sert à transcrire les sons. Il apprendra ensuite la combinatoire ou l'association des lettres pour former les sons, les syllabes et les mots. Au cycle 2, il poursuivra son apprentissage et maîtrisera les correspondances entre les sons et leurs écritures jusqu'à lire de façon fluide. Il deviendra bientôt capable de se représenter mentalement ce qu'il lit. À partir de là, il apprendra à interpréter ses lectures. Si bien qu'on trouve dans le programme du cycle 4 : « devenir un lecteur autonome »¹⁹. On en déduit qu'il y a plusieurs paliers entre pratiquer une lecture autonome et être un lecteur autonome en mesure de comprendre et d'interpréter des textes complexes. Devenir un lecteur autonome pourrait d'ailleurs être un processus infini au regard de la difficulté de certains écrits dans des disciplines scientifiques et philosophiques. C'est pourquoi l'autonomie d'un élève, dans une tâche aussi complexe que la lecture, s'acquerra graduellement.

¹⁶ Programme scolaire du cycle 2, novembre 2018, Langues vivantes, s'exprimer oralement en continu

¹⁷ Programme scolaire du cycle 2, novembre 2018, Français, lecture et compréhension de l'écrit

¹⁸ Programme scolaire du cycle 3, Novembre 2018, Français, lecture et compréhension de l'écrit

¹⁹ Programme scolaire du cycle 4, Novembre 2018, Français, lecture et compréhension de l'écrit

I.1.3.3. L'autonomie ou la faculté d'apprendre seul

La finalité du domaine 2 du socle commun « les méthodes et outils pour apprendre » est de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement²⁰. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre, nous dit-on, « développe l'autonomie et les capacités d'initiative ». Quelles sont donc ces méthodes et outils pour apprendre à apprendre ? En voici plusieurs données par le socle : la compréhension et le respect des consignes ; l'engagement dans la résolution de problèmes par essai, analyse et exploitation de ses erreurs ; la coopération et la réalisation de projets ; l'utilisation des outils numériques ; la constitution par l'élève d'outils personnels ; l'organisation de son travail personnel avec une projection dans le temps, une anticipation et une planification des tâches ; la mise en œuvre des capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, la gestion de l'effort²¹. On voit bien que ces compétences sont complexes et qu'elles feront l'objet d'un travail de l'élève pendant toute sa scolarité et même après. Lorsque l'élève aura appris à apprendre et travailler dans toutes les situations, il sera autonome. Avant cela, il aura besoin d'aide. Une des missions principales des professeurs est donc d'accompagner l'élève vers l'autonomie. Comment devons-nous procéder ?

I.1.4. Le rôle du professeur des écoles dans l'acquisition de l'autonomie chez l'élève

I.1.4.1. Guider les élèves selon leurs rythmes

Dans les domaines de la compréhension et de l'écriture de textes, le programme de français parle d'une « démarche progressive, d'abord guidée puis autonome »²². Le code de l'éducation indique que

« les professeurs organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève »²³.

On voit ici apparaître une des difficultés majeures du métier de l'enseignant qui est la prise en compte du rythme de chaque élève. Le référentiel de compétences²⁴ précise que le professeur doit

²⁰ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, annexe, domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre »

²¹ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, annexe, domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre »

²² Programme scolaire du cycle 2, Novembre 2018, Français, lecture et compréhension de l'écrit

²³ Code de l'éducation, article L311-3

« différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun »²⁵. Il accompagne les élèves peu autonomes comme le note le programme de français du cycle 2 :

« Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant. »²⁶

Ce qui est valable pour l'écriture doit l'être aussi dans toutes les matières. Une des voies que le professeur pourra utiliser est l'explicitation.

I.1.4.2. Expliciter les apprentissages

L'explicitation est au cœur du référentiel de l'éducation prioritaire²⁷ dont le premier des six axes est : lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.²⁸ Les objectifs de travail et les procédures à mettre en œuvre sont systématiquement explicités aux élèves par le professeur. Mon tuteur académique a insisté lors de ses visites dans ma classe sur la nécessité d'explicitier en amont de chaque activité les objectifs de celle-ci d'une part et les connaissances et compétences à mobiliser d'autre part. La fin de l'activité doit être ponctuée par un bilan dans lequel les difficultés rencontrées et les pistes pour les surmonter seront verbalisées par les élèves. Ainsi, l'élève comprend ce qu'il est en train d'apprendre, ce à quoi ça lui sert et ce qu'il doit mettre en œuvre pour arriver à ses fins. Prendre du recul sur son travail participera à la construction de son autonomie.

I.1.4.3. Favoriser les situations de travail en autonomie

Le professeur doit aussi mettre en œuvre des « situations qui favorisent la prise d'initiative et l'autonomie des élèves »²⁹. Notamment à travers des projets personnels et des situations de coopération. En ce qui concerne la production d'écrit, on peut lire que « des échanges avec un pair sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie des élèves ».³⁰ L'enseignement des arts plastiques développe, selon le programme, « le potentiel d'invention des élèves, au sein de

²⁴ Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation détermine toutes les compétences qu'un professeur des écoles doit avoir.

²⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, B.O n°13 du 26 mars 2016, compétence P3

²⁶ Programme scolaire du cycle 2, Novembre 2018, Français, Ecriture

²⁷ Référentiel comprenant six axes à mettre en œuvre dans les réseaux d'éducation prioritaire

²⁸ Refonder l'éducation prioritaire, ministère de l'éducation nationale, janvier 2014

²⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, B.O n°13 du 26 mars 2016, compétences 6 et P3

³⁰ Programme scolaire du cycle 2, Novembre 2018, Français, Ecriture

situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique »³¹. De manière plus globale, l'élève doit pouvoir mobiliser « son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif ». ³²

Si les sources institutionnelles donnent des orientations au professeur pour accompagner la construction de l'autonomie des élèves, que nous disent certains spécialistes qui s'y sont intéressés ?

I.2. L'autonomie vue par certains auteurs

I.2.1. Partager les enjeux avec les élèves

Selon l'adage de Sénèque, « il n'est pas de vent favorable à celui qui ne sait pas où il va ». L'enseignant, guidé par les objectifs de l'éducation nationale, doit-il partager ces derniers avec ses élèves ? A un niveau plus accessible dans la temporalité de l'enfant, l'enseignant doit-il partager les objectifs de cycle et de l'année scolaire dans laquelle les élèves sont engagés ? N'ayant pas trouvé de référence précise pour répondre à cette question du partage des objectifs scolaires avec les élèves, je raisonnerai par déduction. Si les enseignants sont invités à expliciter les objectifs des séquences qu'ils élaborent, on peut penser par analogie qu'ils doivent expliciter les enjeux de l'école aux élèves. Ce faisant, favoriseraient-ils leur implication et leur motivation ?

Albert Bandura, psychologue canadien et professeur à Stanford, développa plusieurs théories à partir des années 60 dont la théorie sociocognitive. Celle-ci met en avant les liens réciproques qui existent entre les croyances d'une personne, son comportement et son environnement. Convaincu que les croyances personnelles et la perception de soi influencent le comportement de l'individu (et réciproquement), il introduit la notion du sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle permet à un individu confiant de réussir ce qu'il entreprend. Pour renforcer ce sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève, Bandura préconise de « combiner un objectif à long terme avec des sous-objectifs accessibles »³³. L'élève est ainsi placé en situation de réussite, ce qui maintient sa motivation et son effort pour atteindre l'objectif final. En plus de donner de la visibilité à l'élève, Bandura préconise d'associer l'élève à la fixation de ses objectifs.

³¹ Programme scolaire du cycle 2, Novembre 2018, Arts plastiques

³² Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, annexe, domaine 5 « les représentations du monde et de l'activité humaine »

³³ Extraits et notes de lecture issues de : COLLECTIF, 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'oeuvre d'Albert BANDURA*, l'HARMATTAN, 175.

I.2.2. Confier des responsabilités et permettre à l'élève de décider

Si la plupart des éducateurs s'accorderont sur l'importance de mettre l'élève en situation de prendre des décisions, nous pouvons nous poser la question : Quelle latitude confier à l'élève dans son travail ?

Dominique Bucheton, professeure à l'université de Montpellier, a établi sept postures chez l'enseignant : le contrôle, le sur-étayage, le sous-étayage, l'enseignement, l'accompagnement, le lâcher-prise et le magicien. Ses recherches³⁴ ont montré un lien entre la posture adoptée par l'enseignant et la posture d'apprentissage de l'élève, qui peut être première, conforme, réflexive ou ludique. Plus le professeur incarne une posture d'accompagnement et de lâcher-prise, plus ses élèves s'engageront dans une démarche réflexive et ludique. Plus le maître est dans le contrôle, plus ses élèves adopteront une posture scolaire et conforme.

Daniel et Ana Greenberg, anciennement professeurs universitaires à Columbia en sciences physiques et en biochimie, ont fondé la Sudbury Valley School dans le Massachussets en 1969. Considérant les enfants comme des personnes autonomes, l'école propose un cadre dans lequel les élèves participent à toutes les décisions qui les concernent. Ayant mis de côté les programmes scolaires, les emplois du temps et les classes d'âge, chaque élève est libre d'occuper ses journées comme il l'entend avec « la responsabilité de soi » comme pilier de l'école³⁵. Si bien que certains de leurs élèves entrent dans l'apprentissage de la lecture à un âge très avancé, ce qui n'altérerait pas leur réussite professionnelle selon les défenseurs de cette école. Citons l'exemple de Laura Poitras, qui a appris à lire à l'âge de 13 ans, et qui a réalisé en 2014 le documentaire Citizen Four sur Edward Snowden³⁶.

À un degré différent, d'autres courants avaient déjà souligné l'importance de permettre à l'élève de choisir ses apprentissages. En 1907 à Rome, Maria Montessori ouvre la première « casa dei bambini » ou maison de l'enfant. Celle-ci a pour vocation de réunir les enfants d'un quartier pauvre dans une maison propre où ils pourront apprendre plutôt que d'errer dans les rues. Elle y commence ses expérimentations en s'appuyant sur un concept clé : laisser l'enfant choisir ses activités. À partir de matériel adapté, les enfants évoluent en autonomie et apprennent à leur

³⁴ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf

³⁵ <http://www.ecole-dynamique.org/>

³⁶ Ramīn Farhangi, TEDx Saclay, Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent ?

rythme. Les éducateurs, que Maria Montessori forme, sont invités à observer l'enfant plutôt que de le juger.³⁷

En 1910 aux Etats-Unis, Helen Parkhurst fut la première à élaborer un plan de travail permettant à ses quarante élèves de 8 à 12 ans d'avoir un parcours personnalisé en fonction de leurs besoins. Quelques années plus tard, Célestin Freinet reprendra cette idée en instaurant des plans de travail hebdomadaires choisis par les élèves. Freinet dira « chacun aime choisir son travail »³⁸.

Si certains exemples semblent fonctionner, ceux-ci sont à envisager dans leur ensemble : le contexte social, l'environnement pédagogique et les éducateurs. Il serait dangereux de considérer que le libre arbitre à lui seul serait la solution à l'éducation. Dire demain à nos élèves dans nos classes « faites ce que vous voulez les enfants » serait une expérience, certes intéressante, mais probablement vouée à l'échec. C'est ce que nous rappelle Philippe Meirieu pour qui « l'autonomie n'est pas un don, elle est l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même ». Il part du principe que tous les élèves peuvent être autonomes mais qu'ils ne le sont pas encore. Comme il l'a souvent constaté, certains enseignants idéalisent l'autonomie et confient des responsabilités aux élèves sans les accompagner concrètement. Ou en mettant en place des situations trop difficiles pour eux. Comme cela ne fonctionne pas, l'enseignant adopte souvent un changement de cap radical et prend une posture beaucoup plus autoritaire puisque ses élèves n'ont pas été dignes de sa confiance.³⁹ D'où la nécessité pour l'enseignant de mettre en place toutes les conditions nécessaires à l'autonomie de ses élèves.

1.2.3. L'installation de l'autonomie dans la pratique

1.2.3.1. Organiser la classe – les ressources matérielles

1.2.3.1.1. L'agencement de la classe et les affichages

Pour pouvoir installer l'autonomie des élèves, il est important de garder les deux notions d'autonomie en tête : décider et agir. En fonction de nos objectifs, l'organisation ne sera pas la même. Nous pouvons tout à fait concevoir des activités et des supports qui permettront aux élèves d'être autonomes pour effectuer leurs tâches sans pour autant les amener à décider du contenu de celles-ci. Si nous voulons qu'ils décident de leurs activités, cela implique qu'ils feront des choix parmi celles qui sont réalisables en classe.

³⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

³⁸ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 3^{ème} partie, p96, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009.

³⁹ Philippe Meirieu, <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

Dans son ouvrage « une année pour tout changer », Céline Alvarez raconte comment elle a accompagné des professeurs des écoles belges à changer leurs pratiques en classes maternelles. Le livre met en avant les changements concrets effectués et recueille les témoignages de trois maitresses inscrites dans son protocole. Outre la connaissance et le respect de ce qu'elle appelle « les lois naturelles de l'enfant », Céline Alvarez nous invite à optimiser l'espace, trier les activités et installer l'autonomie. En agencant un espace épuré de tout matériel et affichages superflus et en l'organisant de manière logique, les élèves pourront se repérer et sauront où et comment ranger⁴⁰.

Bernard Lahire, professeur de sociologie à l'école normale supérieure de Lyon, a aussi mené une enquête de terrain. S'intéressant à la construction de l'autonomie à l'école primaire, son étude a été conduite sur douze écoles grâce à trois supports : des observations en classe, des entretiens avec trente-neuf enseignants de ces écoles, et une analyse des rapports d'inspection de ces enseignants. Lui aussi insiste sur l'aménagement d'espaces distincts. Cette organisation, qui permet aux élèves d'avoir des activités différentes au même moment, favorise l'autonomie et la prise en charge de ceux qui en ont le plus besoin. D'autre part, Bernard Lahire évoque l'agencement des tables des élèves. Celles-ci ne sont plus disposées face au bureau du maître mais en îlots de trois ou quatre tables. Cet agencement a une portée symbolique. L'enseignement n'est plus frontal. Enfin, il nous parle de publicisation pour ce qui est des affichages à visée pédagogique qui renseignent l'élève sur les consignes, les savoirs et les méthodes⁴¹.

1.2.3.1.2. Les outils à disposition de l'élève

Maria Montessori considérait que « la main est l'outil de l'esprit ». Sa pédagogie s'appuie sur un matériel adapté, d'abord présenté aux élèves par l'enseignant, puis utilisable par l'enfant en autonomie. Chaque matériel se focalise sur une difficulté pour que l'enfant puisse s'entraîner sur une compétence particulière⁴². Nous pouvons citer le matériel qui permettra à l'élève d'entraîner sa représentation du système décimal : les abaques, les cubes et barres de numération, le jeu du banquier. Un jeu comme le Monopoly permettra à l'élève de s'entraîner au calcul mental tout en assimilant l'utilisation de la monnaie. Le puzzle est un jeu qui développera des facultés cognitives fondamentales comme l'observation, la concentration et le goût de l'effort. Sans être exhaustif, il est certain qu'un matériel éducatif adapté à nos objectifs d'enseignement sera d'une grande aide

⁴⁰ Céline Alvarez, *Une année pour tout changer*, chapitre 4 : Optimiser l'espace, p82, Les Arènes, Paris, 2019

⁴¹ Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie n°134

⁴² <http://montessorichambery.fr/les-grands-concepts.html>

pour permettre aux élèves de travailler en autonomie. Son caractère ludique sera une source de motivation supplémentaire.

La pédagogie Freinet repose notamment sur l'utilisation d'un plan de travail. C'est un parcours individuel et propre à chaque élève. Il lui donne de la visibilité sur les activités qu'il va effectuer et celles qu'il a effectuées. Celles-ci sont adaptées à ses possibilités. Il existe autant de plans de travail que d'objectifs pédagogiques. Ils peuvent être directifs ou libres, focalisés sur certaines matières ou toutes, être journaliers, hebdomadaires, mensuels ou annuels. Pour autant, le professeur des écoles et docteur en sciences de l'éducation, Sylvain Connac, nous explique que « le plan de travail est au service de l'exercice de la liberté de choix »⁴³. Il devrait donc viser, en plus d'être un outil de personnalisation pédagogique, à responsabiliser l'élève et le rendre autonome dans l'avancée de son travail.

Dans de nombreux cas, l'élève ne sera pas en mesure d'avancer seul, et ce, même dans une classe parfaitement agencée et outillée. Il devra faire appel à une aide humaine. Comme l'enseignant n'est pas en mesure d'apporter une aide personnalisée à une vingtaine d'enfants en même temps, il est fondamental que l'élève puisse s'appuyer sur ses camarades.

I.2.3.2. Organiser la classe – partager les ressources humaines grâce à l'entraide et à la coopération

I.2.3.2.1. Les vertus de la coopération

Sylvain Connac souligne qu'en classe coopérative, l'enseignant « n'est plus la seule interface au savoir ». Il entend par coopération « toutes les situations où les enfants et adultes partagent les richesses individuelles »⁴⁴. Ainsi on peut envisager la classe comme une source de savoirs dont chacun est contributeur et bénéficiaire. En appliquant la théorie sociocognitive de Bandura à l'échelle d'une classe, nous avons d'une part les individus que sont les élèves et le maître, d'autre part leurs comportements et enfin l'environnement qui est la classe. Notons que l'école fait aussi partie de l'environnement mais concentrons-nous sur la classe pour étudier les leviers immédiats à disposition de l'enseignant. Lorsque le professeur met en place des situations d'entraide, il amène les élèves à modifier leurs comportements. Il leur fait adopter progressivement un comportement altruiste. Ce faisant, il modifie le climat de la classe et les représentations mentales individuelles. S'habituant à un fonctionnement collectif dans un environnement favorable, l'élève se sentira en sécurité et modifiera ses représentations de la coopération. Celui qui n'osait pas

⁴³ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 3^{ème} partie, p98, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009

⁴⁴ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 2^{ème} partie, p53, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009

demander de l'aide et celui plus enclin à travailler seul pourront se surprendre à éprouver du plaisir à coopérer. Ainsi, ils renforceront leurs comportements coopératifs et le climat de sécurité qui règne en classe. Si le modèle de causalité triadique développé par Bandura peut conduire à des cercles vertueux, le contraire est aussi vrai. D'où la nécessité pour l'enseignant d'être exemplaire dans son organisation et son propre comportement, qui influencera directement celui des élèves. Ce que Dominique Bucheton nous a appris quant aux postures de l'enseignant et ce que nous rappelle Paulo Freire⁴⁵. Son livre la pédagogie de l'autonomie n'est pas centré sur les élèves contrairement à ce que l'on pourrait penser. Il s'intéresse surtout à la responsabilité de l'enseignant en définissant toutes les exigences de son métier. Alors que faire concrètement ?

1.2.3.2.2. Les situations d'entraide et de coopération

Nombreux chercheurs se sont intéressés à l'importance du mimétisme dans nos processus d'apprentissage. Il apparaît que les singes, comme les êtres humains, apprennent beaucoup en observant. Étonnamment, les singes apprendraient encore mieux en observant un des leurs se tromper⁴⁶. Si cela s'applique aux humains, voilà qui pourrait réduire notre appréhension à interroger un élève qui utilise une procédure erronée. Cherchant à aller plus loin que la conception traditionnelle du mimétisme, Albert Bandura nous parle de l'apprentissage vicariant ou apprentissage par modelage. L'observateur peut dégager les critères de réussite d'une tâche en voyant ses pairs à l'œuvre. Il peut même les dépasser en mettant en œuvre de nouvelles compétences. Ce processus implique quatre facultés cognitives : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation⁴⁷.

Le travail en ateliers de quelques élèves est monnaie courante en maternelle. Il apparaît que cette pratique tend à s'introduire dans de nombreuses classes de l'école élémentaire. Elle permet au professeur de mettre en place des activités qui feront appel à l'autonomie des élèves. Il existe des activités en atelier dans toutes les matières et tous les domaines. Leur réussite repose d'une part sur l'adéquation de l'activité avec les possibilités des élèves, et d'autre part, sur la méthodologie employée. L'enseignant présente une activité collective à un premier groupe de quelques élèves pendant que les autres travaillent individuellement. Une fois que l'activité est comprise par tous les élèves et que le groupe peut se passer de lui, ce dernier appelle un nouveau groupe et ainsi de

⁴⁵ Juriste et pédagogue brésilien qui a conçu un système d'enseignement et d'alphabetisation des populations de milieux pauvres.

⁴⁶ <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0089825>

⁴⁷ COLLECTIF, 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*, p2.

suite. La méthode heuristique de Mathématiques⁴⁸ s'appuie notamment sur le travail en ateliers pour l'acquisition de nombreuses compétences. Elle met à disposition du maître plusieurs jeux conçus pour être faits en groupe.

Dans son ouvrage *apprendre avec les pédagogies coopératives*, Sylvain Connac classe les relations coopératives en trois groupes : l'entraide qui voit la réunion de plusieurs enfants pour résoudre une difficulté, nous pouvons l'assimiler au travail en atelier ; l'aide apportée par un élève reconnu expert et un autre qui en manifeste le besoin ; et le tutorat, où un élève expert accepte d'accompagner un camarade pour un temps donné et un objectif précis⁴⁹. Il distingue donc l'aide ponctuelle du tutorat. Il s'appuie sur les apports scientifiques de Jacky Cailler, Alain Marchive et Jérôme Bruner pour souligner les bénéfices mutuels des relations coopératives. Si l'élève aidé reçoit le soutien et l'information qui lui manquent pour réaliser l'activité en autonomie, le tuteur en tirerait encore plus de bénéfices. Obligé de se mettre au niveau de compréhension de l'élève qu'il aide, il devra utiliser des langages appropriés et hiérarchiser les informations importantes. Ainsi il affinera sa propre conception de ce qu'il est en train de partager⁵⁰. C'est d'ailleurs le sentiment qu'éprouvent de nombreux professeurs qui voient leur maîtrise d'une notion augmenter parce qu'ils doivent l'expliquer. Nicolas Boileau nous a dit : « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ». Pouvons-nous dire : « ce qui doit être énoncé clairement renforce notre conception » ?

1.2.3.2.3. Installer l'entraide avant le tutorat

Ma directrice de mémoire et Sylvain Connac insistent sur la nécessité de former les élèves au tutorat. Sylvain Connac envisage le tutorat comme une relation durable entre deux élèves qui se choisissent et qui pourront décider d'arrêter quand ils le voudront.⁵¹ Il suggère d'élaborer une fiche de tutorat qui énumère les consignes à respecter⁵² et de faire passer un brevet au tuteur, qui peut prendre la forme d'un questionnaire.⁵³ Ma tutrice me conseille de définir les compétences du tuteur avec les élèves. Elle nous explicite aussi sa méthode de formation des élèves-tuteurs. Quand elle va aider un élève pour une compétence particulière, elle demande à un volontaire au tutorat de l'observer. Ensuite, elle observe le tuteur formé pour l'évaluer et le réorienter si besoin. François Le Ménahèze, lui, partageant ses expériences en classe coopérative Freinet, nous propose d'aborder l'entraide de la manière suivante. D'abord en la définissant avec les élèves lors

⁴⁸ <https://methodeheuristique.com/>

⁴⁹ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 2^{ème} partie, p53, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009

⁵⁰ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 2^{ème} partie, p54, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009

⁵¹ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 2^{ème} partie, p57 à 60, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009

⁵² Voir annexe 2

⁵³ Voir annexe 3

d'un conseil coopératif. Puis en faisant des bilans quotidiens en regroupement pour que les difficultés rencontrées soient explicitées et résolues grâce au réseau d'entraide. Ainsi, la classe a un tableau d'aide qui liste « qui aide qui et pour quelle notion »⁵⁴.

Lors de la mise en place des tétra'aide⁵⁵ pour permettre l'entraide ponctuelle dans ma classe, nous avons réfléchi avec les élèves au concept du tutorat et à la façon dont un tuteur peut aider. Peut-être à tort, je n'ai pas formalisé de fiche de tutorat ni de brevet de tuteur. Je les ai alors trouvées trop exhaustives et contraignantes. Le mot tuteur, lui-même, semblait en effrayer certains. C'est ainsi que lors de cette première séance, plusieurs élèves m'ont dit ne pas vouloir être tuteurs. Or, quelques jours plus tard, l'un d'eux me demande s'il peut aider un camarade. J'émetts l'hypothèse qu'avant de formaliser le tutorat qui peut représenter une responsabilité trop lourde pour un élève de CE2, il faut mettre régulièrement les élèves en situation d'entraide. Une fois qu'ils auront pris goût à l'entraide, il sera peut-être temps de formaliser des relations de tutorat.

Pour accompagner les élèves à l'entraide, j'en observe certains en train d'aider et leur propose de m'observer pendant que j'aide un élève. C'est ainsi que lors d'une séance de travail de correspondances graphophonologiques avec A, S et J, deux élèves m'aident à les accompagner après m'avoir observé. Ayant parfaitement assimilé ma méthode, ils mettent l'élève aidé en situation active de recherche en lui posant des questions adaptées. Ils m'ont donc permis de me concentrer sur un seul élève pendant qu'ils aidaient les deux autres sur leurs besoins spécifiques.

I.2.3.3. Motiver par des objectifs atteignables

Albert Bandura nous explique que les individus doivent être convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leurs propres actions. Sinon, pourquoi persévéraient-ils face aux difficultés ? Il invite le pédagogue à fixer des objectifs qui seront dans la zone proximale de développement de l'élève⁵⁶. Rappelons que la notion de zone proximale de développement, qui fut introduite par le psychologue russe Lev Vygotski, correspond aux activités que l'élève est en mesure d'effectuer s'il dispose d'abord de l'aide nécessaire. Une fois accompagné, que ce soit par le professeur, un autre élève ou des outils, il deviendra autonome pour ces activités. L'enseignant doit donc veiller à fournir des situations adaptées aux possibilités de ses élèves et à l'organisation de la classe. Si les ressources humaines et matérielles ne sont pas disponibles momentanément, on privilégiera des tâches que l'élève sait faire en autonomie. Si les ressources humaines et matérielles

⁵⁴ Voir annexe 4

⁵⁵ Voir annexe 1

⁵⁶ Extraits et notes de lecture issues de : COLLECTIF, 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'oeuvre d'Albert BANDURA*, l'HARMATTAN, 175.

sont disponibles et que l'élève sait les utiliser, on pourra lui proposer des activités dans sa zone proximale de développement. Enfin, même avec les meilleures ressources à disposition, on veillera à éviter de mettre l'élève dans sa zone de rupture qui correspond aux tâches encore inatteignables pour lui. Cela le mettrait en situation d'échec et serait néfaste à son sentiment d'efficacité personnelle. Alors comment déterminer la zone proximale de développement pour chaque élève dans toutes les disciplines et leurs différents domaines ?

I.2.3.4. Initier l'autoévaluation

En plus des traditionnelles évaluations diagnostiques, formatives et sommatives qui renseignent l'enseignant sur le niveau d'acquisition d'une compétence d'un élève, les corrections et observations quotidiennes du professeur sont aussi fondamentales pour mieux comprendre les procédures de ses élèves. Or, les temps d'observation ne peuvent exister que si les élèves peuvent se passer ponctuellement de l'aide du maître. Pour ce faire, nous avons vu qu'ils pourront s'appuyer sur leurs pairs et les ressources matérielles de la classe. Nous pourrions aussi inclure les outils nécessaires à l'autocorrection. Comme nous la présente Sylvain Connac,

« la démarche PIDAPI⁵⁷ regroupe une série d'outils d'apprentissage et d'évaluation déclinant les compétences en mathématiques et en français selon des couleurs de ceinture »⁵⁸.

Destinée particulièrement à des élèves à partir du cycle 3, cette méthode reprend les principes des ceintures de calcul conçues par Fernand Oury et qui ont vocation à permettre à l'élève de s'entraîner aux calculs opératoires et se corriger seul. Peu à peu, l'élève prend l'habitude de se corriger et acquiert du recul sur la qualité de son travail. Il apprend l'autoévaluation, pratique indispensable dans la quête de l'autonomie.

Parmi les possibilités qui s'offrent au professeur pour accompagner la construction de l'autonomie des élèves, j'ai considéré prioritaire de les mettre en situation de décider de leurs activités. Le dispositif que j'ai mis en place en troisième période s'est inscrit dans la continuité des choix que nous avons faits avec mon binôme pour répondre aux principaux besoins de notre classe lors des deux premières périodes.

⁵⁷ Parcours individualisé des apprentissages en pédagogie institutionnelle

⁵⁸ Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 3^{ème} partie, p117, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009

II. Mon dispositif : les séances d'autonomie

Au cours de la première période, mon binôme et moi accompagnons autant que possible A, S et J. Ils sont dépendants de nous pour toutes les activités impliquant de la lecture et de l'écriture. Nous sommes donc convaincus que leur autonomie se construira à mesure qu'ils progresseront dans ces deux domaines. C'est pourquoi nous faisons le choix d'une activité récurrente de correspondance graphophonologiques lorsque les autres élèves travaillent la grammaire. D'autre part, il nous paraît très important que le groupe-classe acquiert un fonctionnement autonome. Nous privilégions donc des activités et pratiques ritualisées comme le travail en atelier en mathématiques grâce à la méthode MHM ; des regroupements quotidiens pour favoriser l'expression orale de tous les élèves et leur inclusion dans le groupe ; un tableau de responsabilités que nous actualisons toutes les deux semaines ; et une alternance quotidienne de modalités de travail individuelles, collectives et en petit groupe.

En deuxième période, je me suis appuyé sur des activités que j'ai qualifiées d'« autonomie du jour » pour permettre aux élèves rapides de pouvoir continuer à travailler plutôt que d'attendre leurs camarades. Toutes ces activités avaient fait l'objet d'un travail régulier en classe et pouvaient donc être effectuées par la plupart des élèves sans aide de ma part : des ceintures de calcul, des autocorrections de dictée grâce aux leçons de conjugaison et aux listes de mots invariables, des problèmes à résoudre dans leur cahier individuel de 25 problèmes, des créations de rébus et de charades. J'ai aussi profité de la disponibilité des élèves rapides pour introduire l'entraide en classe. Grâce à des tétra-aide que nous avons fabriqués ensemble, les élèves bloqués dans une tâche ont pu le signifier. Les élèves ayant réussi et terminé l'activité en cours ont ainsi pu choisir entre effectuer un travail en autonomie ou aider un camarade.

Constatant le bon fonctionnement de mes « autonomies du jour », je déplore pourtant qu'elles soient systématiquement effectuées par les élèves rapides. À fin décembre, certains de mes élèves n'en ont pas encore bénéficié.

II.1. Mes objectifs, mon dispositif et mes questionnements

Je conçois mes séances d'autonomie en visant les objectifs suivants : permettre aux élèves de décider de leurs activités ; observer les comportements et les procédures des élèves ; prendre des temps de remédiation personnalisés avec certains d'entre eux ; nous mettre dans des situations d'apprentissages ludiques et coopératives ; développer l'entraide et la coopération au sein de la classe ; et les responsabiliser dans l'avancement de leur travail.

Les recommandations de Céline Alvarez sur l'agencement de la classe et une discussion avec mon frère m'ont conduit à considérer l'organisation spatio-temporelle comme fondamentale pour progresser dans mes activités d'autonomie. La question de l'agencement de notre classe avait déjà été discutée avec mon binôme. En période 1, nous avons décidé de disposer les tables des élèves en îlots de quatre tables. En période 2, nous avons expérimenté les tables en « rang d'oignons ». En plus des tables des élèves, la classe comptait notre bureau, un espace regroupement en fond de classe avec trois bancs, une étagère bibliothèque, des étagères avec leurs réserves et deux tables sur lesquelles étaient disposés les outils de ceinture de calcul et de résolution de problèmes. Avant même d'avoir décidé mon dispositif et de savoir qu'il s'appuierait sur une organisation spatiale particulière, nous avons fait un conseil de classe le 19 décembre 2019 pour écouter et discuter des idées des élèves pour la période suivante. Quelques jours plus tard, alors que je décide de créer des espaces pour chaque atelier d'autonomie, je reprends quelques-unes de leurs idées comme disposer les dessins et peintures au-dessus de notre espace regroupement, déplacer notre bureau et revenir à des tables en îlots.

Voilà le dispositif que je décide d'implanter : Consacrer des séances dédiées aux activités d'autonomie. À raison de deux à trois séances de quarante minutes sur deux jours, les élèves pourront choisir de travailler parmi les sept activités suivantes : la résolution de problèmes, les ceintures de calcul, les questionnaires de lecture, la création d'histoires écrites, la construction de mots à partir de lettres magnétiques, les jeux de société, le dessin et la peinture. Chaque activité dispose de son propre espace⁵⁹, avec ses tables, chaises et outils nécessaires. Chaque semaine, les élèves auront plusieurs activités obligatoires : résoudre un problème, effectuer un entraînement aux ceintures de calcul, répondre à un questionnaire de lecture, écrire une histoire, et faire un dessin ou une peinture. Avant la fin de la séance, ils devront remplir le cahier d'autonomie pour

⁵⁹ Voir annexe 6

faire apparaître les ateliers qu'ils ont faits⁶⁰. Afin de permettre une rotation efficace, le nombre de places total des ateliers s'élève à vingt-huit pour dix-huit élèves. Enfin, je positionne les créneaux des séances pour que tous les élèves y participent, en prenant en compte les absences d'A et J quand ils sont avec le RASED et de S quand il est avec la maîtresse UPE2A.

Avant la rentrée de janvier, je demande son accord à mon binôme pour réaménager la classe et installer ces espaces d'autonomie. Il accepte, je profite donc des derniers jours de vacances pour tout préparer. Très enthousiaste dans la mise en place de mon dispositif, je me pose également plusieurs questions : Les élèves s'intéresseront-ils à tous les ateliers ? Mettront-ils spontanément en œuvre des comportements coopératifs ? Arriveront-ils à s'autoréguler pour que tous puissent travailler aux ateliers les plus demandés comme la peinture et les jeux de société ? Réussiront-ils à progresser individuellement et pourrai-je les évaluer ? Seront-ils plus impliqués et motivés parce qu'ils auront choisi ? Quel sera le comportement de travail d'A, S et J ?

II.2. Mes observations et l'évolution des séances au quotidien

II.2.1. *La mise en place des deux premières séances*

J'aborde les deux premières séances en cherchant surtout à prendre du plaisir. Malgré toutes mes attentes et mes interrogations, je souhaite me détacher de mes objectifs pour prendre part aux ateliers avec les élèves.

Jeudi 9 janvier 2020 au matin, je présente aux élèves les séances d'autonomie. Comme ils ont découvert le nouvel aménagement de la classe lundi avec mon binôme, ils sont déjà familiers avec les espaces. Je les questionne pour savoir quelles sont les activités qu'ils pourront faire dans chaque espace. Avant de commencer, je leur présente les activités obligatoires à effectuer chaque semaine et le cahier d'autonomie à remplir. Les premières minutes se passent comme si les élèves avaient toujours évolué dans cet environnement. L'atelier dessin/peinture est tout de suite plein. Les autres élèves s'orientent en ceinture de calcul et jeux de société, à l'exception de S dont le niveau de français ne lui permet pas de comprendre exactement ce que nous faisons. Alors qu'il vaque quelques instants au milieu de la classe, je l'accompagne au jeu du collectionneur où il reste deux places, nous nous y installons ensemble. M'asseoir et jouer avec mes élèves me fait beaucoup de bien, d'autant plus que la classe est calme et active. Les élèves s'autorégulent. Une

⁶⁰ Voir annexe 7

fois qu'ils ont terminé une activité, ils passent à une autre et appellent un élève qui souhaitait prendre le relais. Ils me sollicitent si peu que je passe presque toute la séance au collectionneur avec A, S et un autre élève qui découvrent le jeu. Je constate les difficultés d'A en numération lorsqu'il dit « quarante dix » pour cinquante euros. Je constate aussi sa prise d'initiative lorsqu'il propose de prêter de l'argent à un élève qui en manque pour acheter un objet. Cette séance me permet de travailler la monnaie avec A et S en prenant appui sur les propositions d'un autre élève plus à l'aise en numération et calcul mental. À la fin de la séance, je fais sonner ma clochette qu'ils connaissent déjà et nous partons en récréation. Ayant constaté que les ateliers de lecture et d'écriture ont été très peu fréquentés, je me fixe pour objectif d'animer l'atelier d'écriture le lendemain.

Vendredi 10 janvier au matin, je leur rappelle de venir remplir le cahier d'autonomie que peu d'entre eux ont rempli la veille. Nous convenons aussi d'arrêter l'atelier de peinture cinq minutes avant la fin pour laisser le temps aux deux élèves de l'atelier de laver les pinceaux et les palettes. Enfin, je leur explique que je vais m'installer à l'atelier d'écriture pour que nous apprenions à créer une histoire à plusieurs. La séance démarre comme la veille, les élèves prenant immédiatement place aux ateliers. Les ateliers jeux, peinture et écriture sont pleins, quelques élèves vont en lecture et en ceinture de calcul. Une fois encore, les élèves me sollicitent peu, ce qui me permet de rester à l'atelier d'écriture plus de quinze minutes. J'introduis le jeu « la fabrique à histoire » de Bernard Friot. Après avoir pratiqué le jeu de l'étincelle qui consiste à créer une histoire à partir de deux mots sans lien apparent, nous utilisons une des cartes du jeu « Que se passerait-il si le soleil ne se couchait plus ? ». J'essaie d'enrôler les quatre élèves de l'atelier et veille à ce que notre histoire « ait du sens » comme les élèves ont coutume d'entendre. Quand je quitte l'atelier, deux élèves restent dix minutes de plus pour terminer la rédaction de l'histoire. Je vais ensuite en construction de mots où S est aidé par un de ses camarades. Je constate que l'élève a tendance à faire à la place de S, je lui rappelle qu'il doit laisser S faire. Enfin, je vais à l'atelier jeux de société où je précise les règles du UNO⁶¹ qui ne sont pas encore maîtrisées.

II.2.2. Jeudi 16 janvier : objectifs, déroulé et bilan de la séance

A partir de cette troisième séance, je me fixerai des objectifs pour chaque séance d'autonomie et j'analyserai celles-ci en fin de demi-journée. Pour celle du 16 janvier, mon objectif est d'accompagner J qui n'est pas autonome avec les ceintures de calcul, ni dans la méthodologie de

⁶¹ Jeu de cartes
MACABEO Stanislas
Mémoire MEEF

travail, ni dans aucun calcul opératoire. Je veux aussi permettre à A de participer à l'atelier d'écriture.

En début de séance, je propose à A d'être le conteur, ses deux camarades seront respectivement scripteur et lecteur. Je m'installe ensuite à côté de J où je resterai les trente-cinq minutes de l'atelier. Cette séance est plus difficile. Je suis beaucoup plus sollicité que la semaine passée et je n'arrive pas à faire le tri entre les questions urgentes et celles qui ne le sont pas. Au lieu d'amener les élèves à trouver par eux-mêmes avec leurs camarades, je m'interromps systématiquement pour effectuer des tâches que je ne devrais pas faire. Mon accompagnement de J s'en trouve très haché et ma médiation altérée. Heureusement, je sollicite une élève pour qu'elle l'aide, je l'observe faire et je l'accompagne dans son tutorat, notamment en la guidant dans les étapes suivantes : voir comment J procède, lui dire ce qu'il fait bien et ce qu'il ne fait pas bien, lui montrer comment effectuer ce qu'il ne sait pas faire, le laisser procéder à une nouvelle opération seul et revenir ensuite vérifier son travail. Les nombreuses sollicitations viennent de l'atelier d'écriture où A a du mal à coopérer avec l'élève scripteur. Il se plaint que celui-ci n'écrit pas tout ce qu'il dit. J'interviens au moins cinq fois en vingt minutes pour les féliciter du travail déjà accompli et leur préciser que l'histoire devra être terminée pour que le lecteur la lise dans l'espace regroupement en fin de matinée. Je crois que cet objectif leur permet de continuer malgré leurs difficultés à s'entendre.

Quand la séance se termine, l'histoire est bien avancée et J est resté avec sa « tutrice » pendant dix minutes sans intervention de ma part. Il sait maintenant poser l'addition en alignant les unités et les dizaines. Malgré une séance difficile due à une trop grande dispersion de ma part, je suis satisfait des travaux du binôme de A et du binôme de J.

II.2.3. Vendredi 17 janvier : objectifs et déroulé de la séance

Mon objectif pour cette séance est de poursuivre l'autonomie de J en ceinture de calcul et de construire celle d'A et S qui ne sont pas non plus autonomes dans l'activité.

Comme les élèves s'installent tout de suite aux ateliers, cela me permet de démarrer avec A, S et J. Je constate avec satisfaction que l'atelier d'écriture est plein avec quatre élèves. J'en autorise trois de plus à créer une histoire ensemble à l'espace problème. Ils sont aujourd'hui sept élèves en écriture contre aucun le premier jour. L'atelier peinture et le UNO sont complets aussi, une élève est en lecture et une en ceinture de calcul. Avec le recul, j'aurais pu demander à cette élève de

m'aider à accompagner A, S et J. D'autre part, je n'ai pas sollicité l'élève qui avait aidé J à la précédente séance, j'ai peut-être manqué une occasion de poursuivre le travail entrepris. Je passe ainsi vingt minutes avec eux et cela me permet de bien leur expliquer le fonctionnement des ceintures et d'observer et comparer leurs procédures, notamment l'addition en ligne et posée. Quand je pars m'occuper d'autres élèves pour quelques minutes, seul A est encore en train de travailler. S et J ont l'air de m'attendre, ils n'ont pas avancé. Je terminerai la séance avec eux. Malheureusement certains autres élèves se dispersent, ils vont et viennent dans la classe sans s'installer et travailler à un atelier. Je crois que la présence de deux autres CE2 punis d'une autre classe perturbe les autres. Le fait qu'ils se baladent doit inciter certains de mes élèves à faire de même.

À la fin de cette séance, je décide d'instaurer une mi-temps au bout de vingt minutes. Les élèves qui n'auront pas encore changé d'atelier devront tourner. Cela permettra de réguler les ateliers jeux et peintures où les élèves ont tendance à rester longtemps.

II.2.4. Jeudi 23 janvier matin : objectif et déroulé de la séance

Mon objectif du jour est de poursuivre l'autonomie d'A, S et J en ceintures de calcul. Néanmoins je les laisse s'installer librement à l'atelier de leur choix. A et S vont au jeu de dames, je les accompagne pendant quinze minutes pour les observer et leur expliquer les règles. J va en écriture et raconte une histoire à une camarade qui l'écrit. À la mi-temps, je suis A et S en ceintures de calcul, je les observe et leur rappelle d'abord la méthodologie, notamment l'autocorrection des entraînements et la gestion de leur feuille de suivi. Ensuite, j'observe leurs procédures aux additions sans retenue et apporte le soutien didactique qui me semble nécessaire. Je suis très peu sollicité pendant la séance, essentiellement par des élèves qui veulent me montrer leur travail. Pourtant ils ne sont pas tous autonomes. Je quitte l'atelier régulièrement parce que plusieurs élèves ont du mal à s'autoréguler, notamment à la mi-temps. Plutôt que de se fixer à un atelier libre, ils restent debout à observer la peinture et les jeux. Je rappelle la règle plusieurs fois dans la séance : tous les élèves doivent s'installer à une place libre.

J'observe avec satisfaction qu'A continue son travail quand je m'absente de l'atelier, ce qui n'est pas le cas de S. Quant à J, il me surprend agréablement. Après avoir créé une histoire avec une camarade, il s'est installé au jeu de dames. Il m'a même demandé en fin de séance s'il pouvait faire ses ceintures de calcul : je constate qu'il devient plus autonome.

II.2.5. Jeudi 23 janvier après-midi : déroulé et bilan de la séance

Après s'être installé en ceintures de calcul, J y restera vingt minutes jusqu'à passer ses premières ceintures jaunes. Sans aucune intervention de ma part, il est concentré sur son travail. De lui-même, il décide de ranger son suivi et va ensuite s'installer en dessin où il restera. Cet après-midi, S est en UPE2A. Quant à A, il passera toute la séance au jeu de dames.

II.2.6. Vendredi 24 janvier : objectifs, déroulé et bilan de la séance

Pour cette séance, je me fixe plusieurs objectifs. Travailler le calcul mental grâce au jeu mad math fou⁶², dynamiser l'atelier résolution de problèmes avec des devinettes mathématiques et langagières, instaurer l'autocorrection de deux élèves en ceintures de calcul, faire remplir le cahier d'autonomie à toute la classe et déposer leurs productions sur la table dédiée.

Je m'installe donc à l'espace jeux de société où je présente le jeu mad math fou aux quatre élèves. En parallèle, je donne des mots d'animaux à écrire à A et S à l'espace construction de mots. Quand les élèves sont autonomes sur le jeu mad math, je rejoins A et S et leur demande d'apporter leur cahier d'écriture pour écrire les mots qu'ils ont composés sous ma dictée et spontanément. Après, je vais à l'espace écriture où un élève m'interpelle. Je regarde son travail et insiste pour que sa production renseigne sur les personnages, les lieux et moments de l'histoire. Je passe le reste de la séance à observer l'atelier ceinture de calcul et j'accompagne les élèves qui ont terminé un atelier vers le cahier d'autonomie. Je suis satisfait de cette séance car j'ai réalisé mes objectifs de l'après-midi et la plupart des élèves ont rempli le cahier d'autonomie.

II.2.7. Jeudi 30 janvier : objectif, déroulé et bilan de la séance

Je me fixe trois objectifs pour cette séance : animer l'atelier de lecture, observer l'autonomie d'A, S et J aux ceintures et prendre du temps avec mon élève M qui présente des difficultés en français et mathématiques.

Au lieu d'animer la lecture, je m'occupe de l'atelier devinette où quatre élèves sont installés et ont besoin d'assistance. A, S et J jouent aux dames. Au changement, seul J a un comportement

⁶² <https://www.orthomalin.com/communaute/critiques/materiel/mad-math-fou>

autonome, il va remplir le cahier d'autonomie et démarre une ceinture de calcul. A retourne au jeu quand un élève l'appelle et S erre debout au milieu de la salle. Après s'être installés aux ceintures de calcul, les deux ont du mal à se mettre au travail, je dois leur rappeler régulièrement d'avancer. De mon côté, j'ai passé beaucoup de temps à accompagner M sur une devinette probablement trop difficile pour lui.

Je constate que je n'ai pas été efficace à cette séance par une mauvaise gestion de mon temps. Cela m'a empêché d'animer l'atelier lecture et d'observer les évolutions d'A, S et J en ceintures de calcul. Pour autant, j'ai un point de satisfaction, l'atelier résolution de problèmes était rempli grâce aux nouvelles énigmes, trois élèves ont pris du plaisir à y travailler.

II.2.8. Vendredi 31 janvier : objectif et déroulé de la séance

Pour cette troisième séance, mon objectif est de relier les ateliers lecture et écriture. Pour cela, je propose aux élèves de trouver un spectateur qui écouterait leur histoire une fois celle-ci écrite. La lecture devra se faire dans l'espace prévu avec pour objectif de s'assurer que le spectateur a bien compris l'histoire pour la modifier si besoin.

Je m'installe avec S et travaille avec lui sur le jeu mathématique des Pyramides d'additions à trou. J'ai du mal à lui expliquer et lui faire comprendre le fonctionnement. Une fois encore, j'insiste trop et j'interviens peu dans les autres ateliers.

Malgré mon positionnement peu efficace, les élèves ont proposé en regroupement la lecture de leurs histoires avec un élève lecteur et un à deux élèves qui miment. Cela plaît beaucoup. Je suis très satisfait de cette prise d'initiative. En plus d'ajouter un caractère ludique à la lecture d'histoire, le mime permet de mesurer la compréhension de ceux qui l'effectuent et d'accroître celle des spectateurs.

II.2.9. Jeudi 6 février matin : entraide en graphie et calcul

Mon objectif pédagogique des deux séances d'autonomie du jour vise à développer l'entraide. Mes objectifs didactiques sont la graphie et la soustraction avec retenue, deux activités qui nécessitent d'être renforcées dans ma classe.

J'ai constitué deux binômes en graphie et cinq binômes de soustraction par rapport aux besoins que j'ai évalués en corrigeant les cahiers du jour et les ceintures de calcul. Quatre élèves travaillent seuls. Les élèves se prêtent volontiers à l'entraide, si bien que le volume sonore est élevé. J'ai des difficultés à l'accepter et à le réguler.

En fin de séance, je constate avec beaucoup de satisfaction que quatre élèves sur cinq aidés en soustraction ont réussi seuls un entraînement de six opérations. Les deux autres binômes en graphie ont montré de l'application dans leur cahier.

II.2.10. Jeudi 6 février après-midi : conseil coopératif sur l'entraide

Au lieu de la séance d'autonomie, nous faisons un conseil coopératif autour de l'entraide l'après-midi. Je demande aux élèves de réfléchir pendant une minute pour exprimer ensuite à tour de rôle le ou les domaines dans lesquels ils veulent aider et/ou ils ont besoin d'aide. J'insiste sur la nécessité qu'ils expriment leur idée initiale pour éviter qu'ils fassent comme le voisin ou le copain de classe. Tous les élèves présents ont une idée que je note au tableau⁶³. En fin de journée après la classe, j'observe le tableau et constate que plusieurs propositions et demandes d'aide peuvent être couplées. Je constitue facilement sept paires et un groupe de quatre autour de ces activités : le calcul opératoire, l'anglais, la construction d'origami, mélanger des couleurs en peinture, écrire une histoire.

II.2.11. Vendredi 7 février matin : deuxième séance d'entraide

Mon objectif pour cette séance est d'observer les pratiques et comportements des élèves en situation d'entraide, notamment le type d'aide apportée par les « tuteurs », la réception des « aidés » et le type de relations au sein des binômes.

J'aborde la séance en leur présentant les paires que j'ai constituées. Celles-ci répondant à leurs propositions de la veille, ils montrent une grande implication. J'installe les binômes de calcul au tableau pour leur permettre de mieux s'observer. Si certains tuteurs ont tendance à prendre le feutre/stylo de l'élève aidé, je leur rappelle comment aider. Tous les binômes travaillent ensemble pendant les trente-cinq minutes de la séance, je n'observe aucun conflit majeur ni rapport de

⁶³ Voir annexe 8
MACABEO Stanislas
Mémoire MEEF

domination. Au contraire, les élèves apprennent entre eux, je découvre notamment que J vient d'apprendre la méthode de l'addition en ligne grâce à un de ses camarades.

Ces deux séances d'entraide à la veille des vacances dépassent mes objectifs. Malgré mes difficultés à réguler la première séance, plusieurs élèves ont manifestement acquis des compétences qu'ils n'avaient pas. Ils ont fait preuve d'une grande implication en restant avec leur binôme tout au long de chaque séance.

II.2.12. Jeudi 27 février : les deux séances d'autonomie dédiées à la coopération

Pour les deux séances de ma journée, je me fixe pour objectif d'orienter la coopération entre élèves en leur assignant à chacun un groupe de trois qu'ils garderont sur plusieurs séances de vingt minutes. Je veux ainsi évaluer leur capacité à travailler ensemble pour atteindre un objectif dans un temps imparti.

Les six ateliers sont les suivants : résoudre un problème mathématique, s'entraider en ceintures de calcul, faire un défi lecture, construire un puzzle, écrire une histoire et partager un savoir en peinture. Je démarre la séance en leur présentant le fonctionnement du jour et les affiches méthodologiques que j'ai conçues : celles-ci listent les étapes à suivre pour coopérer dans chaque atelier.⁶⁴ La séance se déroule bien. Les élèves coopèrent entre eux, à l'exception du groupe d'A où des conflits apparaissent entre lui et une camarade. La gestion du temps au sein de certains groupes est délicate. Je constate que ce sont les ateliers lecture et écriture qui posent le plus de difficulté, aucun groupe n'ayant réussi à terminer le défi lecture et l'écriture de l'histoire.

Nous poursuivons donc l'après-midi. Je m'installe à l'atelier lecture. Je constate que les élèves du groupe n'ont pas compris ce qu'il faut faire. La lecture de la méthodologie ne les éclaire pas et j'ai du mal à leur expliquer. En résolution de problèmes, ils ne coopèrent pas vraiment, c'est un des élèves qui prend en charge et qui résout le problème. Celui au puzzle coopère difficilement. Le groupe en écriture termine son histoire. Ceux en calcul et peinture sont au travail ensemble.

Mon bilan de ces deux séances de coopération est mitigé. Je constate que la poursuite d'un objectif ne suffit pas aux élèves à s'entendre. Certains savent travailler à plusieurs, écouter et proposer. D'autres ont beaucoup plus de difficultés. Si un seul élève du groupe n'a pas appris à coopérer, il devient très difficile pour le groupe d'évoluer.

⁶⁴ Voir annexe 9

II.3. Conclusions de mon dispositif

II.3.1. Retour sur mes objectifs

II.3.1.1. Permettre aux élèves de décider de leurs activités

Il m'est apparu rapidement que fixer cinq activités obligatoires aux élèves était contradictoire avec ma volonté de les laisser décider de leurs activités. Car pour faire toutes les productions que je demandais, cela aurait impliqué que la plupart des élèves choisissent uniquement l'ordre de leurs ateliers et non le type d'atelier qu'ils souhaitaient faire. Seuls les élèves rapides auraient pu réaliser leurs productions obligatoires pour ensuite être véritablement autonomes.

J'ai constaté que certains élèves avaient moins de latitude pour décider que d'autres. Lorsque le niveau requis d'un atelier empêche la participation d'un élève, l'atelier devient discriminant. Cela était le cas de mon atelier d'écriture. Ayant conscience de cela dès le départ, j'avais mis en place un espace construction de mots et des créations d'histoires à plusieurs pour permettre même aux élèves non scripteurs d'y participer. Mais je n'avais pas fait cela pour l'atelier lecture avec les questionnaires individuels, excluant de fait plusieurs de mes élèves. J'ai réalisé aussi cela pour mes énigmes, trop difficiles pour être accessibles à tous mes élèves. Enfin, au-delà de la nécessité pour chaque élève d'être en mesure de participer à l'atelier, il faudrait que tous les ateliers soient suffisamment attractifs pour que les élèves se questionnent réellement sur ce qu'ils vont faire. Si ceux-ci ne sont attirés que par un ou deux ateliers déjà occupés, leurs choix s'apparenteront plus à des choix par défaut.

Je voudrais conclure cette partie en analysant ma pratique. J'ai réalisé que j'alternais entre deux postures quand un élève ne savait pas quoi faire. Soit lui demander ce qu'il voulait faire, soit lui dire d'aller à un atelier qui me paraissait nécessaire pour lui. Au sein de l'atelier construction de mots, j'ai même demandé à A et S d'écrire certains mots que je leur dictais. Je crois aujourd'hui que j'aurais dû systématiquement privilégier le questionnement de l'élève pour le mettre en situation de prise d'initiatives. Comment l'aider à construire son autonomie si je prends trop de décisions à sa place ?

II.3.1.2. Responsabiliser les élèves

Ces séances d'autonomie ont renforcé mon opinion sur la capacité de mes élèves à avoir un comportement responsable. Dans cet espace de liberté, je n'ai déploré aucun incident grave et

peu de conflits. Au contraire, j'ai observé des élèves heureux d'évoluer ensemble. Pour autant, je crois qu'il serait bénéfique que je responsabilise davantage mes élèves. Premièrement, en insistant sur le fait que nos séances d'autonomie ne sont pas des temps libres, mais des temps où ils deviennent responsables de leurs apprentissages. Deuxièmement, en construisant avec eux nos règles tout au long du processus. Quelques conseils coopératifs sur le fonctionnement des séances d'autonomie nous auraient tous aidés à les faire évoluer. Troisièmement, en leur attribuant des responsabilités spécifiques aux séances d'autonomie, notamment des référents volontaires pour chaque atelier que les élèves pourront consulter en cas de besoin.

II.3.1.3. Observer les comportements et procédures

Mon dispositif m'a permis d'observer nombre de comportements de mes élèves et mieux comprendre le fonctionnement de certains. J'ai ainsi noté que j'avais deux élèves « papillons » dont l'activité favorite était d'aller observer les ateliers les uns après les autres. J'ai aussi constaté que deux binômes étaient toujours ensemble, que certains élèves avaient besoin d'être en groupe. J'ai remarqué que très peu d'élèves s'installaient seuls à un atelier. À l'exception d'A, S et J, je déplore de n'avoir pas suffisamment observé les procédures de travail des élèves dans différents domaines.

D'autre part, je pensais pouvoir prendre davantage de recul dans mon dispositif. Comme j'ai proposé des nouvelles activités et d'autres que plusieurs élèves ne maîtrisaient pas, je n'ai pas réussi à construire l'autonomie et observer autant que je l'aurais voulu. Les séances qui m'ont le plus permis d'analyser leurs comportements sont les séances d'entraide car j'ai consacré ces deux séances à observer le fonctionnement des binômes. Chaque binôme sachant ce qu'il avait à faire, je n'ai pas eu à intervenir pour expliquer quoi que ce soit. Les seules sollicitations que j'aurais pu avoir auraient pu être d'ordre comportemental avec des élèves qui refusent de travailler ensemble par exemple.

II.3.1.4. Temps de remédiation personnalisés

En plus de l'accompagnement d'A, S et J, les vrais temps de remédiation ont été les séances d'entraide. La première portait des difficultés que j'avais observées en graphie et soustraction, la deuxième était à l'initiative des besoins exprimés par les élèves. J'espérais pouvoir passer du temps avec tous les élèves mais cela n'a pas été le cas. À l'inverse, j'ai perdu beaucoup de temps lors de deux séances à essayer d'expliquer la Pyramide à un élève et une énigme à un autre. Je mesure la nécessité de proposer des remédiations adaptées tirées d'évaluations. Je me suis aussi éparpillé à répéter la même chose à plusieurs élèves individuellement, notamment la nécessité

qu'ils corrigent seuls leurs entraînements de calcul et qu'ils nous laissent corriger uniquement leurs ceintures. Toute la classe aurait gagné à faire des bilans de séance en mettant en commun les questionnements de tous.

II.3.1.5. Situations ludiques et coopératives

J'ai été surpris par le caractère coopératif de l'atelier de peinture et de dessin. En plus de partager leurs crayons et palette de peinture, les élèves s'associaient souvent en élaborant des dessins similaires, en cherchant ensemble comment obtenir une couleur à partir de mélanges. Régulièrement, ils commençaient et terminaient à deux. L'atelier jeux de société m'a montré comment les élèves peuvent être en compétition tout en s'aidant, comme au jeu de dames où les explications de l'un bénéficient à l'adversaire. L'atelier d'écriture, lorsque je proposais aux élèves de se mettre par deux, prenait une toute autre dimension. Il devenait beaucoup plus convivial. Certains élèves comme A ont ainsi pris l'initiative de demander à un autre élève de les y accompagner. L'atelier construction de mots grâce aux lettres magnétiques était vide ou occupé par deux élèves. Les élèves préférant être en compétition pour écrire un même mot ou coopérer pour réussir à construire une phrase. L'atelier ceinture de calcul, malgré son caractère individuel, voyait souvent deux élèves s'y installer ensemble. Seuls les ateliers lecture et résolution de problème n'ont pas été assez attrayants. Ce sont d'ailleurs les deux ateliers que j'ai le moins animés.

II.3.1.6. Développer l'entraide et la coopération

Tout au long de ces séances, j'ai pu constater que mes élèves ont toujours accepté de se soutenir. À chaque fois que j'ai fait appel à l'aide d'un ou deux élèves, plusieurs m'ont demandé s'ils pouvaient aussi participer. A chaque fois que j'ai demandé à un élève d'en aider un autre, il l'a fait sérieusement. Et à chacune des deux séances d'entraide, tous les élèves étaient enthousiastes, qu'ils soient en position de « tuteur » ou de « tutoré ». Au-delà de leurs dispositions coopératives, l'efficacité de l'aide apportée par les « tuteurs » m'a surpris. J'ai même observé la joie d'un élève à voir son camarade réussir le jeu du mad math fou.

J'ai pu noter que le travail en groupe était moins naturel pour certains d'entre eux que l'entraide. J'ai observé la capacité de quelques élèves à inclure leurs camarades, à les questionner et à animer le groupe. J'ai vu des élèves se regrouper spontanément et travailler par paire. Mais j'ai aussi observé des élèves qui voulaient travailler de leur côté, d'autres qui ne s'écoutaient pas et certains qui entraient en conflit quant à la procédure à adopter. Pour autant, je crois que les nombreuses situations d'interactions de mes élèves les ont aidés à apprendre à travailler à plusieurs.

II.3.2. Retour sur mes questionnements

Ayant été traités précédemment, je ne reviendrai pas ici sur la participation des élèves à tous les ateliers, leur implication et leurs comportements coopératifs.

II.3.2.1. Autorégulation des ateliers

Globalement, les élèves ont accepté l'indisponibilité momentanée de certains ateliers. Ils ont su appeler un camarade qui attendait au moment de tourner. Pour l'atelier de peinture par exemple, ils vérifiaient entre eux qui n'y avait pas encore participé. À quelques exceptions près, les élèves entraient rapidement dans l'activité du nouvel atelier rejoint. Au sein des ateliers, les élèves étaient actifs. Le niveau sonore était ponctuellement trop élevé. L'avantage des espaces dédiés est qu'ils permettent aux élèves de travailler tout en échangeant, ce qui participe à développer leurs compétences langagières. Seuls les espaces des ceintures de calcul et de lecture ont pu souffrir de discussions car ils nécessitaient un travail individuel, sauf lors de situations coopératives spécifiques. Enfin, j'ai constaté que j'aurais dû équiper certains ateliers de feuilles et stylo afin d'éviter des déplacements pour aller récupérer les trousseaux.

J'ai dû restreindre l'autonomie des élèves en demandant à certains ateliers de tourner au bout de vingt minutes, essentiellement les jeux de société et la peinture. D'abord pour permettre à tous les élèves d'en bénéficier. Ensuite pour éviter qu'un élève reste quarante minutes à un même espace. Faisant cela, j'ai considéré comme négatif le fait qu'il consacre beaucoup de temps à une activité. Or cela favorise la concentration et l'application de l'enfant. Avec le recul, je pense que certains objectifs supportent mal le compromis. Si je souhaite laisser l'élève décider de son activité, il faut le faire jusqu'au bout. Par contre, je peux profiter d'un conseil coopératif pour que les élèves expriment leur frustration de ne pas avoir pu participer à tel ou tel atelier. Je peux ainsi espérer que les élèves décideront eux-mêmes de la rotation de certains espaces. Cela nous permettrait également de réfléchir ensemble à comment rendre les ateliers plus attractifs tout en y intégrant des nouvelles situations d'apprentissage.

J'ai conclu que le cahier d'autonomie n'était pas un outil adapté à la classe. Il a apporté une première pierre en mettant l'élève en situation d'identifier et consigner ses activités. Mais il a généré quelques embouteillages en fin de séance. J'envisage de le transformer en carnet d'autonomie individuel.

II.3.2.2. Apprentissages, progrès et évaluations

En résolution de problèmes, plusieurs élèves ont progressé dans la résolution d'énigmes notamment. Ils ont réussi à travailler à partir d'une énigme écrite. Ils ont également créé des devinettes, rébus et charades. En ceintures de calcul, la plupart des élèves ont progressé d'un à cinq niveaux. En lecture, l'utilisation de seulement trois questionnaires ne m'a pas permis de mesurer efficacement les progrès de mes élèves. En jeux de société, beaucoup d'élèves ont appris à jouer au collectionneur, au UNO, au jeu de dames et au Mad Math fou, développant des compétences en calcul, en utilisation de la monnaie, en stratégie et en logique. En écriture, certains élèves ont participé à la rédaction de leur première histoire sans l'aide de l'enseignant. Plusieurs élèves ont pu rédiger des histoires complètes, passant dans certains cas une vingtaine de minutes à la rédaction et la révision de leur histoire. Certains ont intégré la nécessité de caractériser les personnages, lieux et moments de l'histoire. De nombreux élèves se sont améliorés en expression orale lorsqu'ils devaient lire une histoire ou une devinette créée en espace regroupement. Plusieurs élèves ont appris à mélanger les couleurs et tous ont montré beaucoup d'application à leur peinture.

En dehors d'accompagner l'évolution des productions de mes élèves dans les ateliers, je n'ai pas entrepris une démarche stricte pour pouvoir mesurer précisément tous les acquis de mes élèves. Je crois pouvoir lier autonomie et évaluation en intégrant des niveaux pour chaque atelier, reprenant ainsi le fonctionnement des ceintures de calcul.

II.3.2.3. La construction de l'autonomie chez A, S et J

J'ai observé plusieurs compétences dans la construction de l'autonomie chez mes trois élèves. J'essaierai de rendre état des acquisitions constatées pendant les six semaines du dispositif en excluant les compétences acquises précédemment. Je m'appuierai sur les termes d'autonomie décisionnelle, cognitive et comportementale, qui me semblent éviter tout malentendu.

Pour les activités de calcul, jeux de société, construction de mots, création d'histoire et peinture, A a fait preuve d'autonomie cognitive en mobilisant sa concentration et sa motivation pour aller au bout d'une tâche. Il a fait preuve d'autonomie comportementale en s'entraînant et en revenant régulièrement sur ses ateliers. Il sait maintenant effectuer et corriger ses ceintures de calcul. Au sein du groupe, A a fait de grands progrès. S'il éprouve encore quelques difficultés à coopérer, il a accepté d'être aidé en graphie et a montré des progrès coopératifs entre sa première création d'histoire à deux, et sa deuxième. Le changement le plus notable s'est manifesté en regroupement où il a raconté une histoire devant toute la classe. La prise de confiance en expression orale et ses

deux créations d'histoire en binôme l'ont poussé à écrire seul une histoire et me la montrer. Même s'il n'a pas été capable de se relire et que la plupart des mots étaient incomplets, cet élève qui arrive difficilement à écrire un mot dicté a produit une histoire de plusieurs lignes ! Et cela de sa propre initiative, faisant ainsi preuve d'autonomie décisionnelle.

S démontre une grande autonomie cognitive. Lorsqu'on lui explique une tâche, il sait l'effectuer seul très rapidement. Cela s'est vu en calcul, jeux de société, construction de mots et peinture. Je n'ai pas réussi à mesurer son autonomie comportementale et décisionnelle pour deux raisons. D'abord parce qu'il ne maîtrise pas la langue française. Il n'a donc pas exprimé ses souhaits. Ensuite parce que je l'ai souvent guidé à des ateliers quand je le sentais perdu, peut-être sans prendre le temps de savoir ce qu'il voulait. Il obtempérait mais s'arrêtait quand j'avais le dos tourné. A l'exception notable des jeux de société où j'ai constaté qu'il prenait du plaisir à coopérer avec ses camarades.

Malgré certaines difficultés de concentration, J a fait preuve d'une grande ténacité et a manifesté régulièrement son implication en ceintures de calcul notamment. Il a régulièrement essayé d'aller au bout des tâches qu'il entreprenait même en mon absence. Il a su changer d'atelier rapidement et ne s'est jamais trouvé en situation de ne rien faire. Il a fait preuve d'initiatives notamment en me sollicitant pour poursuivre une dictée à l'adulte que nous avons commencée le matin. Il accepte volontiers l'aide de ses camarades et essaie de coopérer à sa mesure. Ce qu'il a parfaitement fait lorsqu'il a créé une histoire avec une camarade.

Conclusion

À la lueur de mes recherches et expérimentations, je mesure l'ampleur d'un objectif aussi vaste que la construction de l'autonomie chez les élèves. Si je n'ai fait qu'aborder quelques aspects, je crois avoir appris certaines choses.

En premier lieu, la puissance de l'influence du groupe pour l'élève. Si celle-ci est difficilement mesurable chez nombre d'entre eux, elle apparaît criante dans le comportement des élèves qui présentent des difficultés. En multipliant les interactions au sein de la classe, l'élève quitte son statut d'élève en difficulté pour devenir un membre à part entière du groupe. Libéré de la pression qui pèse sur lui, il peut agir et s'exprimer. Il peut s'autoriser à être autonome. C'est ce que j'ai constaté chez A et J. En second lieu, je sous-estimais nettement la portée de l'entraide. Sans avoir installé des relations de tutorat, j'ai néanmoins pu dresser deux constats : les enfants

sont aptes à se transmettre leurs savoirs et ils aiment travailler à deux. En troisième lieu, les élèves se montrent plus impliqués quand ils évoluent en autonomie. Au cours de mes douze séances d'une quarantaine de minutes chacune, seul S a manifesté son ennui. Quelques-uns ont dénoté un comportement plus curieux que je ne l'eus souhaité, en regardant ce qui se passait dans les ateliers. Mais la plupart étaient actifs pendant toute la séance. Régulièrement, les élèves étaient surpris que l'heure de la récréation soit déjà arrivée. En quatrième lieu, mes séances d'autonomie ont été un espace de communication verbale entre mes élèves. Je crois que cela a été très bénéfique dans la mesure où plus de la moitié d'entre eux ne parlent pas français à la maison et commettent encore régulièrement des erreurs comme « le table ». En cinquième lieu, j'ai appris fortuitement que l'écriture et la lecture pouvaient parfaitement donner lieu à des activités coopératives. Et que celles-ci pouvaient être renforcées par un partage régulier des productions en regroupement.

Je dois maintenant conclure sur les limites de mon mémoire. D'abord, j'ai conscience qu'une problématique si vaste ne peut faire l'objet d'un simple mémoire. J'ai voulu la traiter parce que c'est la question principale qui m'a habité dès septembre. Comment rendre mes élèves plus autonomes et moins dépendants ? Ensuite, je suis passé à côté d'un aspect important : la fixation de ses objectifs par l'élève pour le mettre en situation réflexive et pour l'inciter à s'autoévaluer. Si l'élève se fixe lui-même certains objectifs, il sera beaucoup plus enclin à vouloir évaluer leur atteinte. Certes, l'autocorrection a été travaillée en ceinture de calcul et l'autoévaluation questionnée lors des présentations des histoires devant la classe, pour autant je ne sais pas si mes élèves se sont fixés des objectifs personnels. Je ne leur ai pas non plus explicité l'objet des séances d'autonomie, pourquoi nous les faisons. Les élèves ont fait et ont pris plaisir à faire, mais ont-ils compris pourquoi nous faisons cela et comment pourraient-ils progresser ? Je dois maintenant les solliciter pour avoir réponse à ces questions. Enfin, je voudrais soulever un dernier point. Si nous avons consacré toutes nos séances d'autonomie à travailler de nouveaux apprentissages avec les personnalisations nécessaires en fonction du niveau de mes élèves, la plupart d'entre eux auraient davantage avancé dans le programme. Ce que nous avons perdu en « science dure », j'espère que nous l'avons gagné en goût du travail et cohésion de groupe.

Bibliographie

Institutionnelle

- Le code de l'éducation, mars 2020
- Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, 31 mars 2015
- Programmes scolaires de cycle 1, 2, 3 et 4, novembre 2018
- Le référentiel de compétences du professeur, B.O du 13 au 26 mars 2015
- Le référentiel de l'éducation prioritaire, janvier 2014

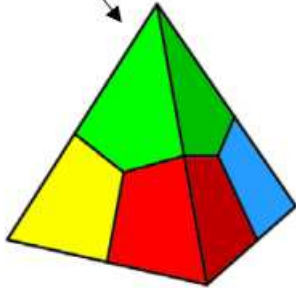
Auteurs

- ENNUYER Bernard, *Les malentendus de l' « autonomie » et de la « dépendance » dans le champ de la vieillesse*, Champ social, 2013. <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2013-5-page-139.htm>
- CARRE Philippe, *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle*, l'Harmattan, 2004. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>
- Collectif, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, l'Harmattan, 2004. https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2018/05/BANDURA_Theorie.pdf
- MEIRIEU Philippe, blog, <http://meirieu.com/>
- ALVAREZ Céline, *Une année pour tout changer*, Les Arènes, 2019
- LAHIRE Bernard, *La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie n°134
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur, 2009
- BUCHETON Dominique, *Posture des enseignants et des élèves*, conférence, mars 2017
- FREIRE Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, Paz e Terra, 2013

Annexes

Annexe 1 : le tétra'aide par Bruce Demaugé-Bost.

La face supérieure
indique l'état de
mon travail.



Codage



vert Tout va bien...



bleu J'aide ou je suis aidé(e) par quelqu'un.



jaune J'ai une question non urgente.



rouge À l'aide !!! Au secours !!! Je me noie !!!

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe 2 : les consignes pour aider et être aidé

extrait d'*Apprendre avec les pédagogies coopératives* de Sylvain Connac

« Celui qui aide – celui qui se fait aider »

Celui qui aide :


- Il termine d'abord son travail ou ne s'interrompt par trop longtemps.
- Il a bien compris ce qu'on lui demande, de quoi il s'agit.
Sinon, il renvoie à quelqu'un d'autre.
- Il peut se servir des fiches outils et de tous les autres documents de la classe.
- Il ne donne pas la réponse ni la solution.
- Il ne se moque pas, il encourage et félicite.
- Il peut :
 - donner des exemples ;
 - expliquer avec ses mots ;
 - dire ce qu'il faut faire ;
 - lire la consigne avec celui qu'il aide ;
 - donner des astuces ;
 - faire des schémas ;
 - aider à lire, observer et comprendre les fiches outils ;
 - laisser deviner ;
 - répondre aux questions ;
 - ...

Celui qui se fait aider :

- D'abord, il essaye tout seul.
- Il choisit celui qui peut l'aider.
- Il ne le dérange pas dans son travail.
- Il écoute celui qui aide.
- Il met de la bonne volonté.
- Il peut :
 - poser des questions ;
 - demander de réexpliquer ;
 - écrire, prendre des notes ;
 - décider d'arrêter de se faire aider ;

Annexe 3 : le brevet de tuteur

extrait d'*Apprendre avec les pédagogies coopératives de Sylvain Connac*

| BREVET DE TUTEUR | |
|---|---|
| NOM : Prénom : Date : | |
|  | |
| <p>1 - Je souhaite devenir tuteur parce que :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> cela me permettra de me faire plus de copains et copines<input type="checkbox"/> je pourrai commander quelqu'un<input type="checkbox"/> je pourrai demander à quelqu'un de faire ce qui ne me plaît pas<input type="checkbox"/> je montrerai que j'ai grandi | <p>6 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne travaille pas :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je lui dis « travaille ! »<input type="checkbox"/> je ne fais rien, c'est son problème<input type="checkbox"/> je l'aide à comprendre s'il n'y arrive pas<input type="checkbox"/> j'appelle le maître ou la maîtresse pour qu'il s'en occupe |
| <p>2 - Un tuteur, ça sert à :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> aider le maître ou la maîtresse<input type="checkbox"/> faire taire les enfants les plus pénibles de la classe<input type="checkbox"/> rendre service aux enfants qui en ont besoin<input type="checkbox"/> apprendre à devenir un chef | <p>7 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe n'arrive pas à finir son travail :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je lui fais comprendre qu'il n'est pas très fort<input type="checkbox"/> je lui explique qu'il peut me demander de l'aide<input type="checkbox"/> je ne fais rien, j'ai mon travail à finir<input type="checkbox"/> je le dis au maître ou à la maîtresse |
| <p>3 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas m'obéir :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je lui donne une claque, comme ça il m'écoute<input type="checkbox"/> il n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son chef<input type="checkbox"/> je vais me plaindre au maître ou à la maîtresse<input type="checkbox"/> pendant la récréation, je me moque de lui en disant que ce n'est qu'un petit | <p>8 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne me veut plus comme tuteur :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je lui explique comment il peut faire pour changer ou ne plus en avoir<input type="checkbox"/> je lui interdis de changer, être tuteur c'est mon métier<input type="checkbox"/> je l'ignore, puisqu'il ne veut plus de moi<input type="checkbox"/> je lui fais comprendre que c'est un imbécile |
| <p>4 - Lorsqu'un enfant dont je m'occupe dérange la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je crie aussi fort que lui<input type="checkbox"/> je lui fais les gros yeux, comme ça il a peur<input type="checkbox"/> je lui mets des gênes de comportement<input type="checkbox"/> je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe | <p>9 - Lorsque je ne veux plus être le tuteur de l'enfant avec qui j'étais :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je ne peux rien faire, c'est obligé de rester tuteur<input type="checkbox"/> je vais dire à l'enseignant qu'il me change<input type="checkbox"/> j'en parle au conseil de la classe<input type="checkbox"/> je lui dis de partir et de se trouver un autre tuteur |
| <p>5 - Lorsqu'un enfant me demande de l'aide :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je l'envoie voir le maître ou la maîtresse<input type="checkbox"/> je lui dis d'attendre, je dois finir mon travail<input type="checkbox"/> je lui donne les réponses<input type="checkbox"/> je ne lui donne pas les réponses mais seulement des indices | <p>10 - Quand un enfant ne me veut plus comme tuteur, cela signifie que :</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> je suis un mauvais tuteur<input type="checkbox"/> il pense avoir grandi et il veut essayer de travailler seul<input type="checkbox"/> je suis le meilleur tuteur de la classe<input type="checkbox"/> il est trop petit, il faut absolument que je reste son tuteur |








Annexe 4 : le tableau d'entraide

François Le Ménahèze, extrait de son blog

<http://lemenahezefrancois.eklablog.com/l-entraide-dans-la-classe-c23722879>

| | | | | |
|-------------|------|----------|------|----------------------------------|
| Johnny | aide | Abdollah | en | technique opératoire (niveau B2) |
| Shéhérazade | aide | Anaïs | en | divisions (à deux chiffres) |
| Kévin | aide | Soufiane | en | orthographe |
| Alfred | aide | Jeanne | dans | son organisation de travail |
| ... | | | | |

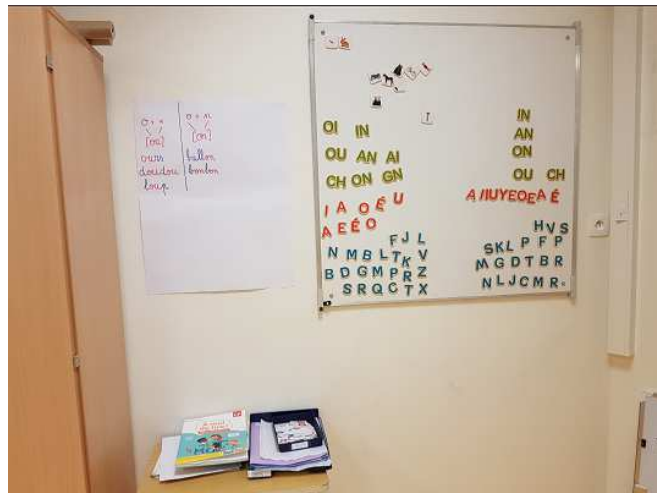
Annexe 5 : le suivi des ceintures de calcul, extrait de la méthode MHM

| SUIVI DES CEINTURES DE CALCUL ★ | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CEINTURE | Je sais résoudre : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|  une addition sans retenue à deux chiffres | | | | | | | | | | | | | | |
|  une addition avec retenue à deux chiffres | | | | | | | | | | | | | | |
|  une soustraction sans retenue à deux chiffres | | | | | | | | | | | | | | |
|  une soustraction avec retenue à deux chiffres | | | | | | | | | | | | | | |
|  les deux opérations (révisions) | | | | | | | | | | | | | | |
|  une multiplication par un nombre à un chiffre | | | | | | | | | | | | | | |
|  les trois opérations (révisions) | | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 6 : les espaces « ateliers d'autonomie »

Espace construction de mots

1 tableau avec des lettres et des sons magnétiques pour créer des mots et des phrases + 1 table pour écrire les mots créés dans le cahier d'écriture.



Espace création d'histoires écrites

1 espace avec une table, deux fauteuils et un banc. Les élèves rédigent leurs histoires dans leur cahier de production d'écrit.



Espace questionnaires de lecture

Une bibliothèque, un banc, deux fauteuils et une table avec les questionnaires de lecture.



Espace mathématiques

Deux espaces avec les affichages et les activités suivantes :

- Ceintures de calcul : quatre tables individuelles et une table avec les exercices et fichiers de suivi des élèves.
- Résolution de problèmes : une table de quatre avec les cahiers de problèmes des élèves et du matériel de numération.



Espace jeux de société

Un espace jeux de société et construction :

Une table de quatre. Un jeu sur deux à trois séances consécutives : jeu du collectionneur, UNO, jeu de dames, Mad Math fou, puzzle.



Espace dessin-peinture

- Une table de deux de peinture avec cinq pots de peinture, une dizaine de pinceaux, une palette, un verre d'eau, 2 blouses de protection et du papier épais pour peinture. Les peintures sont exposées au-dessus de l'espace regroupement.
- Une table de deux de dessin, avec du papier calque et du papier à dessin.



Annexe 7 : le cahier d'autonomie

[illegible]

Annexe 8 : conseil coopératif du 6 février 2020 sur l'entraide

- soustraction avec retenue
 - aider YN [redacted] à lire
 - veut aider dans toutes les matières
 - veut aider R [redacted] [redacted] à écrire
 - veut s'améliorer en dessin [redacted]
 - veut aider en maths, veut s'améliorer en conjugaison
 - veut aider [redacted] en adjectifs
 - veut aider [redacted] en ceinture de calculs
 - veut aider à prononcer les mots en anglais
 - veut apprendre une réaction chimique (5 minutes créative)
 - veut apprendre à faire des origami
 - veut aider des élèves à manger
 - veut que quelqu'un aide [redacted] à comprendre ce qu'on fait
- veut enseigner à faire une maquette de terrain de foot
- veut aider à mélanger des couleurs en peinture
- veut être aidé à parler anglais
- veut être aidé pour les lettres majuscules, dessiner des animaux. Il veut aider à conjuguer les verbes.

Annexe 9 : affiches méthodologiques pour coopérer aux ateliers

Les étapes pour résoudre un problème à plusieurs

- 1) Nous écoutons le responsable de la lecture du problème.
- 2) Nous réfléchissons seuls quelques instants.
- 3) Nous expliquons chacun à notre tour comment nous pensons faire : Quand un élève parle, nous l'écoutons tous.
- 4) Une fois que nous avons tous parlé, nous décidons de la méthode que nous allons utiliser. Si besoin, nous donnons des rôles à chacun.
- 5) Si la première méthode ne marche pas, nous essayons une autre méthode.
- 6) Si un d'entre nous ne comprend pas ce que nous faisons, nous lui expliquons.
- 7) Une fois que nous avons résolu le problème, chaque élève de notre groupe doit être capable d'expliquer aux autres comment nous avons fait pour résoudre le problème.

Les étapes pour réussir mes ceintures de calcul

- 1) Je regarde sur ma feuille les entraînements que je dois faire.
- 2) Je passe les ceintures si j'ai réussi au moins 4 entraînements.
- 3) J'utilise les affichages et mes leçons si je ne me souviens plus comment effectuer mes opérations.
- 4) J'utilise mon tétra-aide si je n'y arrive pas tout seul. Quand un autre élève sera disponible, il pourra m'aider.
- 5) Celui qui m'aide ne doit pas me donner la réponse et écrire à ma place. Il peut me poser des questions ou m'expliquer la bonne méthode.
- 6) Une fois que mon tuteur m'a aidé, je fais une opération seul. Je la montre ensuite à mon tuteur qui pourra me dire si j'ai bien compris.

Les étapes pour réussir un défi lecture

- 1) Je lis mon texte et je l'imagine dans ma tête.
- 2) Une fois que nous avons tous lu notre texte, nous écoutons celui qui a lu la première partie, puis celui qui a lu la deuxième partie, puis celui qui a lu la troisième partie.
- 3) Nous nous posons des questions entre nous pour être sûrs d'avoir bien compris l'histoire entière.
- 4) Nous lisons le questionnaire et nous répondons ensemble aux questions.
- 5) Si nous n'arrivons pas à répondre à une question, nous relisons le texte pour essayer de trouver la réponse.

Les étapes pour faire un puzzle ensemble

- 1) En silence, nous réfléchissons quelques instants à la méthode que nous allons suivre pour faire le puzzle.
- 2) Chacun d'entre nous explique la méthode à laquelle il a pensé. Les autres écoutent.
- 3) Une fois que nous avons tous parlé, nous décidons ensemble de la méthode que nous allons utiliser.
- 4) Si besoin, nous répartissons les rôles de chacun. Nous devons tous être d'accord avant de commencer à faire le puzzle.