



**ACADÉMIE
DE RENNES**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Inspection Pédagogique
Régionale**

AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES



**Inspection Pédagogique Régionale
2020-2023**

Autonomie Table

Table des matières

Chapitre 1 : L'autonomie dans les apprentissages	3
Les enjeux de l'autonomie à l'école	3
Le rôle de l'école.....	3
Textes officiels	4
Ce que dit la recherche en éducation.....	5
Des grands principes.....	6
Les usages dans les classes	7
Les paradoxes	8
Construire l'autonomie en classe : un impensé?	11
Mettre en œuvre le travail autonome : l'engagement des élèves ?	12
Chapitre 2 : Comprendre l'autonomie pour apprendre	13
Par exemple : l'autonomie pour apprendre dans le cadre d'un plan de travail	17
Chapitre 3 : Pour développer l'autonomie des élèves, l'enseignant est confronté à des choix.	20
Chapitre 4 : Favoriser l'autonomie dans sa classe.....	22
Bibliographie.....	27
Annexe 1 : Comprendre une consigne	28
Annexe 2 : Questions meta-cognitives ?	29
Annexe 3 : Autonomie en groupe ?	31
Annexe 4 : Les questions sur l'autonomie de l'élève	32

Ce document a été coordonné par Loïc Le Gouzouguec, coécrit avec Olivier Georgeais, Marie-Pierre Laisné, et Karine Raveau.

Merci aux contributeurs : Sandrine Bottinelli, Jean-Michel Fily, Olivier Georgeais, Agnes Giannantoni, Julien Gouriou, Anne-Sophie Gras, Yvon Le Liboux, Estelle Moumin.

Merci aux relecteurs : Johan Gerard, Anne-Sophie Gras, Yvon Le Liboux,.

Chapitre 1 : L'autonomie dans les apprentissages

Les enjeux de l'autonomie à l'école

Autonomie, autonomie, autonomie... Ce terme si souvent utilisé est source de malentendus à l'école, dans les discours des enseignants, des parents, des jeunes. Ce document a pour objectif de tenter une clarification de ce que l'on cherche à construire à l'école, de proposer des pistes de compréhension et de mise en œuvre d'un enseignement qui permette de développer une autonomie pour apprendre, nécessaire aux futurs citoyens formés à l'école.

Le rôle de l'école

D'après Philippe Foray (2016) « Si l'éducation est le processus par lequel des enfants initialement immatures, grandissent et se construisent en vue de prendre place un jour dans le monde, il n'y a pas de consensus sur son but principal. L'autonomie personnelle n'est donc ni un but en soi, ni la représentation d'une forme de vie souhaitable. Éduquer à l'autonomie n'est pas imposer un modèle en particulier pour l'apprentissage des individus. » L'autonomie n'est pas le but le plus haut de l'éducation et de la scolarisation. Il s'agit progressivement de pouvoir développer les moyens de devenir un futur citoyen en se donnant les moyens de pouvoir choisir et faire preuve d'initiative, d'esprit critique sans être sous contrainte décisionnelle ou d'action.

Toujours d'après Philippe Foray « Il apparaît qu'il n'y a pas d'autonomie sans influence ni socialisation. Alors que chez les primates, les interactions d'apprentissage se limitent à l'observation et à l'imitation des aînés, les humains montrent explicitement des choses aux plus jeunes dans le cadre d'une éducation intentionnelle. Les écoles existent à cet effet, dans le champ de la culture écrite. L'autonomie fonctionnelle induite par la maîtrise de l'écrit permet de réaliser plus efficacement toutes sortes de buts. La capacité de résister à l'opinion et, plus généralement, à conserver une certaine liberté par rapport aux déterminismes sociologiques et culturels est, quant à elle, de l'ordre des autonomies intellectuelles et morales. »

D'après Sylvain Connac : « Pour devenir autonome, il est nécessaire que les élèves développent de l'expérience et osent s'y engager. Les réussites passées encouragent les prises d'initiatives. Ces expériences nécessitent du temps pour l'intégration de la nouveauté : une réussite isolée peut être sans lendemain. Autant une réussite fortuite peut ne relever que d'une simple impulsion, autant une réussite régulière requiert un investissement. Admettre que l'expérience joue un rôle important, c'est accepter que les adultes ne puissent pas tout contrôler, que les enfants soient en partie livrés à eux-mêmes, avec les précautions que cela exige. »

Textes officiels

L'autonomie est citée quatre fois dans le document du « Socle Commun de Connaissances de compétences et de Culture », sans jamais être plus expliquée :

« donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. »

« La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative »

« afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage. »

« Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. »

A aucun moment on évoque l'autonomie d'apprentissage, mais bien la future autonomie de jugement, de décision du futur citoyen.

Dans les programmes :

Très peu de chose, le mot autonomie n'est jamais défini, mais apparaît un peu (4 fois dans le cycle 2 sur le langage, l'EMC et les Arts plastiques) 6 fois dans le cycle 3 sur les mêmes domaines et aussi en français et 8 fois en cycle 4 ...

Ce qui rend en fait son usage très dépendant de l'interprétation et de l'implication de chacun...

L'autonomie est un des « serpents de mer » de l'éducation nationale. En effet, les enseignants de maternelle, du primaire, de collège, de lycée reprochent souvent le manque « d'autonomie » de leurs élèves. Ceci reste souvent vrai dans le supérieur, voire lors des formations initiales ou continues d'enseignants...

Ce que dit la recherche en éducation

Le mot « autonomie » est issu du grec *autonomos* où *auto* signifie « soi-même » et *nomos* « qui se rapporte à la loi, aux règles ». Ainsi, quand on parle de l'autonomie, on évoque principalement l'indépendance morale, intellectuelle et financière d'un organisme ou d'une personne.

- L'autonomie : est-ce se débrouiller ?

Selon Philippe Meirieu (2014) « *l'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés.* »

Toujours d'après Philippe Meirieu :

« A regarder de près les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise. En fait, ce qui est vraiment formé à l'école c'est la capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible, à faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentif, à interpréter ce que le maître veut qu'on dise plutôt qu'à comprendre réellement ce qu'il dit, à échapper à la punition quand on n'a pas fait son travail, à ne pas se faire interroger quand on n'a pas appris sa leçon, etc. Ainsi se construisent d'étranges mais efficaces attitudes qui permettent d'apparaître bon élève plutôt que l'être vraiment et de se débrouiller dans l'imbroglio des propositions scolaires... Une fois acquises, ces attitudes permettront de choisir correctement ses langues et ses sections, de calculer au mieux les investissements minima pour parvenir à ses fins personnelles. »

- L'autonomie est-elle liée à la socialisation ?

Philippe Foray définit l'autonomie comme « la capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde. Elle est présentée comme le contraire de l'assujettissement aux traditions, lorsque la volonté est déterminée par l'extérieur ou par une règle imposée ». Pour autant, l'autonomie n'est pas le contraire de l'hétéronomie, ce qui signifie qu'autonomie et socialisation sont inséparables.

Il apparaît clair que ce mot n'évoque pas les mêmes attendus entre un élève de maternelle et un étudiant au concours d'entrée dans le professorat, et pourtant le mot utilisé est le même.

L'autonomie « scolaire » est clairement associée à la notion développée par Philippe Meirieu sur la débrouillardise. Mais est-ce ce que nous souhaitons seulement développer ?

Selon Roger Brunot et Laurence Grosjean:

« La pédagogie de l'autonomie est un dispositif pédagogique visant à l'acquisition graduelle de l'autonomie par les élèves dans le cadre de leur formation. Cette démarche cherche à organiser et rendre possibles des activités qui leur permettent de se mettre en projet ou de définir eux-mêmes des projets, d'apprendre à chercher et à se documenter, de mettre en œuvre des stratégies personnelles et de s'évaluer. Il les incite à élaborer des productions qui aient aussi une valeur extra-scolaire, qui ménagent une part d'initiative et qui soient l'occasion d'exercer leur responsabilité ».

« L'autonomie de chacun est inconcevable et indéfinissable sans le rapport aux autres et à son milieu en général. L'autonomie du sujet se réalise dans l'interdépendance sociale et la dépendance acceptée de son milieu (physique) [...] L'autonomie n'est donc pas indépendance, ni autosuffisance, ni individualisme [...]. Elle est plutôt une recherche de coopération concertée, de collaboration plus que de compétition, d'association volontaire et organisée, de négociation raisonnée et d'interaction contractuelle [...]. Son but est de viser l'accroissement de son pouvoir sur soi-même et sur son environnement, de la confiance en soi pour pouvoir entreprendre et jouer un rôle social »

- Les fondements de l'autonomie selon V Liquète et Y Maury

On peut aussi se pencher sur les trois fondements de l'autonomie présentés par Vincent Liquète et Yolande Maury dans leur ouvrage sur le travail autonome :

- Le premier se base sur le fait que « **seul l'apprenant apprend** ». L'autonomie implique que l'élève soit capable de diriger lui-même son apprentissage, c'est-à-dire d'en « accepter explicitement la responsabilité », de prendre des décisions, d'élaborer des objectifs, de définir des contenus et de planifier. Il ne s'agit donc pas de se laisser simplement porter par le courant et d'être passif, cela nécessite des efforts soutenus de sa part.
- Le deuxième fondement est le suivant : « **l'éducateur n'est qu'une aide** ». Puisque l'élève est placé en situation d'agir de façon autodirigée, l'enseignant se met en retrait pour ne pas parasiter son apprentissage. Il doit donc opter pour une posture d'accompagnateur et de soutien, afin de ne pas agir à la place de l'élève et de ne pas formater ou trop orienter ses apprentissages.
- Enfin, le troisième fondement est « **la visée du transfert** ». L'objectif de la pédagogie de l'autonomie n'est pas de simplement transférer la connaissance, mais de créer des possibilités pour sa construction. Il s'agit donc de rendre les élèves capables de s'adapter, de transposer à d'autres domaines ce qui a été appris dans un contexte bien particulier. L'objectif n'est alors « pas de faire des têtes bien pleines, mais des têtes bien faites ».

Une définition souvent usitée de l'autonomie est due à Castoriadis : « L'autonomie peut être considérée comme le fait de se donner soi-même ses lois, [...] sachant qu'on le fait ». On constate qu'avec cette définition, on s'éloigne fortement des représentations qui donnent à l'autonomie le sens de ce qu'on accomplit en se débrouillant seul, en agissant librement, en découvrant par soi-même ou encore en faisant à sa propre manière.

Des grands principes

Quelques grands principes inhérents à l'autonomie peuvent être mis en exergue :

- La passivité est le contraire de l'autonomie comme capacité de se diriger soi-même,
- L'autonomie peut se développer dans un cadre de prise en charge et de dépendance. Elle apporte des appuis de socialisation pour son développement,
- L'éducation intentionnelle implique une relation asymétrique, des décisions prises par les éducateurs, des actes de pouvoir. L'autorité est une façon de concrétiser l'asymétrie éducative, une façon parmi d'autres,
- L'exercice de l'autonomie dépend de la possibilité de relier transmission et expérience.

Ce qui semble aussi important à avoir en tête est le lien nécessaire entre autonomie et responsabilité. « Être responsable signifie que l'être placé sous mon contrôle est en même temps une personne qui m'oblige. L'essence de la responsabilité, c'est que le fait de pouvoir agir sur autrui devient le fait de devoir agir pour autrui. » P. Foray. En effet, au sein des classes où la réussite des plus forts n'entrave pas le progrès de tous, l'autonomie de chacun gagne à être couplée à de la responsabilité. Celle qui consiste à se montrer maître et auteur de ses choix (de l'autonomie fonctionnelle, intellectuelle et morale) mais aussi soucieux de l'évolution de ses pairs. La classe ou la famille peuvent ainsi devenir des sortes de communauté d'apprentissage où la force des uns devient une ressource pour les autres et où donner ce que l'on a, enrichit les deux partenaires. Réunir autonomie et responsabilité, c'est donc travailler les logiques de la coopération.

Les usages dans les classes

D'une façon générale, il semble que l'autonomie soit perçue de deux manières parce qu'elle désigne aussi bien le potentiel quasi illimité de celui qui serait parvenu au terme de ses apprentissages et les manières de se montrer un peu plus "débrouillard" qu'un autre dans les activités quotidiennes de la classe.

Dans le premier degré, il arrive de distinguer « plusieurs autonomies (jusqu'à 8) » :

- L'autonomie physique : prendre conscience de ses possibilités physiques, du schéma corporel ; apprentissage des gestes quotidiens.
- L'autonomie matérielle : savoir se repérer dans l'organisation de la classe et de l'école ; gérer son matériel d'écolier ; se situer dans l'espace matériel.
- L'autonomie spatiale : se repérer dans l'espace proche, puis dans l'espace plus éloigné ; passer de l'espace vécu à l'espace parlé, puis représenté...
- L'autonomie temporelle : prendre conscience du temps proche, puis lointain ; savoir mesurer le temps ; faire des projets ; rythmer le temps.
- L'autonomie affective : se libérer d'une trop grande dépendance vis-à-vis des adultes ou de ses pairs.
- L'autonomie intellectuelle : certaines méthodes pédagogiques semblent favoriser cette dernière :
 - Apprendre à apprendre.
 - Travailler par objectifs, expliciter les buts.
 - Pratiquer l'évaluation formative, l'auto-évaluation.
 - Formuler des projets personnels.

Plus généralement, pour un jeune, trois autonomies sont mises en valeur :

- L'autonomie fonctionnelle qui consiste à agir par soi-même : agencer des moyens, mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, tenir compte de contraintes. Pour un élève, cette autonomie, souvent, ne sort pas de la classe, elle devient une simple autonomie d'exécution, où il s'agit de répondre par soi-même aux exigences scolaires.
- L'autonomie morale se définit par l'indépendance dans l'acte de choisir, en tant que choisir de façon autonome, c'est favoriser ce qui renforce cette autonomie en vue de son indépendance. Cette forme d'autonomie représente donc la liberté au sens positif, c'est-à-dire le pouvoir de se donner soi-même une règle. L'autonomie se pense alors sous la forme d'un contrat passé avec soi-même. La volonté s'engage à n'obéir qu'à elle-même en tant que cette volonté, pour permettre le développement de la liberté, doit aussi se régler sur des principes universalisables conformes à la volonté générale.
- L'autonomie intellectuelle consiste à penser par soi-même, à diriger ses pensées. « Par la capacité à adopter une certaine attitude à l'égard de soi-même : par exemple, la capacité d'évaluer la justesse des calculs que l'on fait, des règles que l'on se donne ou encore de porter un jugement sur un désir ou une impulsion que l'on a en soi. »

Les paradoxes

Plusieurs paradoxes accompagnent l'exercice de l'autonomie.

Le premier retenu est que les enfants doivent apprendre à se diriger eux-mêmes indépendamment des adultes et des institutions éducatives au moment même où ils sont pris en charge par des adultes et des institutions. Peut-on apprendre l'autonomie dans la dépendance ?

Le deuxième est que dans un établissement scolaire, il semble nécessaire de contrôler le pouvoir d'agir des élèves conformément à des normes sociales. Dans ce contexte, est-il possible de devenir autonome ?

Le troisième présente l'autonomie comme une ressource dont chacun a besoin mais qui place en difficulté les personnes insuffisamment armées pour y répondre. Tous les enfants ne sont pas également à l'aise dans des situations de travail autonome. En effet, on peut se heurter ici aussi à un modèle éducatif que les enfants ont vécu, certains ont été assistés, étayés, tout le temps de leur apprentissage à la maison. De même, certains élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent aussi se sentir plus ou moins perdus sans aides continues.

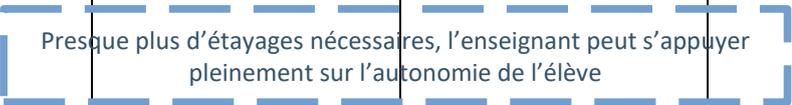
Le quatrième est que l'autonomie est à la merci de circonstances de vie et de contextes spécifiques. On peut très vite devenir autonome pour certaines situations et ne jamais l'être entièrement pour d'autres. Être totalement autonome en toutes circonstances, est-ce possible ?

Le dernier paradoxe découle du précédent : l'autonomie est-elle un objectif pour le futur citoyen ou, au contraire, répond-elle à un besoin présent nécessaire pour construire les apprentissages du jeune à l'école ou encore est-ce un objet d'apprentissage à l'école ? L'éducation à l'autonomie implique-t-elle nécessairement la construction de savoirs sur l'autonomie ? Une pédagogie transmissive qui semble apporter plus de connaissances et plus de ressources forme-t-elle des êtres plus autonomes ?

En résumé, aucun individu ne peut ni être définitivement autonome, ni manquer totalement d'autonomie en toutes situations. Chacun doit construire une adaptabilité progressive que l'on peut décliner ainsi pour les élèves :

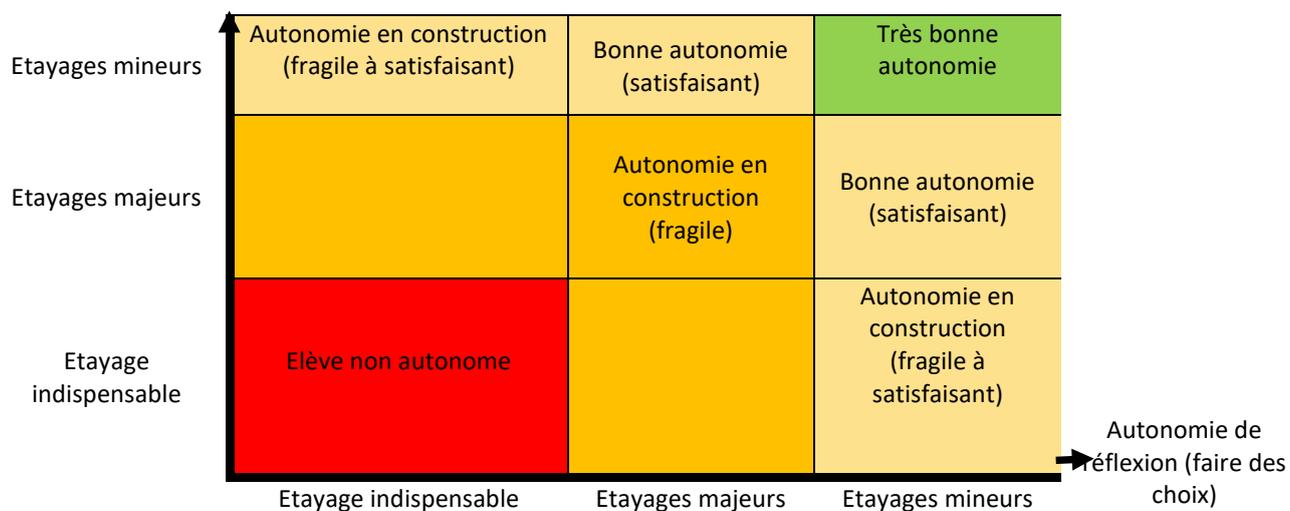
- autonomie guidée : beaucoup d'étayages,
- autonomie en construction : quelques étayages,
- autonomie construite : presque plus d'étayage.

Les degrés d'autonomie des élèves qu'il semble possible de distinguer :

Autonomie	Observables: Que fait l'élève ?		
	Il démarre	Il avance	Il s'autorégule
Niveau A Autonomie guidée (beaucoup d'étayages indispensables)	Il ne s'engage dans les activités ou la réflexion que s'il y est invité ou contraint. 	Il consulte les documents, réfléchit, il est en activité, il échange, il avance, etc.	Il ne pense analyser son travail et son activité que s'il y est invité ou contraint. Suite à cela il peut demander de l'aide si besoin.
Niveau B Autonomie en construction (étayages nécessaires selon les situations)	Il commence à s'organiser et à s'engager dans les activités, mais il a besoin d'aide pour y parvenir. 	Il consulte les documents, réfléchit, il est en activité, il échange, il avance, etc. Mais il a parfois besoin qu'on l'aide à garder le fil.	Il analyse parfois son travail et son activité, mais a parfois besoin qu'on l'aide à y penser. Il peut solliciter lui-même l'enseignant si besoin.
Niveau C Autonomie construite (presque plus d'étayages nécessaires, l'enseignant peut s'appuyer pleinement sur l'autonomie de l'élève)	Il s'engage seul dans les activités, de façon autonome et il sollicite lui-même l'enseignant si besoin. Il contribue parfois à engager les autres élèves et le groupe si besoin. 	Il réalise son activité et peut servir de personne ressource également pour ses camarades.	Il analyse régulièrement et de manière installée son travail et son activité. Il peut servir de personne ressource également pour ses camarades en faisant le lien entre l'individuel et le collectif.

Les pistes de lecture pour aider le développement de plusieurs composantes de l'autonomie

Autonomie de fonctionnement (travailler seul)



Par exemple un élève qui sait travailler tout seul, sans étayage, mais qui est incapable de faire des choix quelles que soient les aides apportées, devrait être positionné entre fragile et satisfaisant au global.

L'idée ici est que souvent on travaille la progression dans l'axe des ordonnées, puis on travaille davantage l'axe des abscisses, or il est intéressant de se poser la question du type d'approche cherchée avec l'élève.

Pour autant :

Moins guider les élèves sur l'axe des ordonnées permettra de travailler l'axe des abscisses, ce qui est trop rarement fait. Dans la suite de la scolarité des élèves, on décrète trop souvent que l'axe des ordonnées est (ou doit être) acquis, ce qui bloque aussi la progression dans l'axe des abscisses (car ici l'autonomie de fonctionnement devient un moyen pour l'autonomie de raisonnement qui est l'objectif).

En conclusion : les situations pédagogiques devraient permettre de travailler une diagonale sur ce modèle.

Construire l'autonomie en classe : un impensé?

« Le processus d'apprentissage n'est pas simplement l'envers ou le décalque du processus d'enseignement, mais le fait de s'approprier par l'exercice, la mémorisation, la recherche, le travail personnel, des objets de savoir proposés à l'école. » P Foray.

Mettre en place une pratique développant l'autonomie dans les apprentissages implique de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages. Cela entraîne un changement de pratique avec d'un côté un professeur qui maîtrise la connaissance et l'enseigne, et de l'autre côté l'élève qui reçoit passivement les savoirs présentés. On voit donc que, au contraire, pour développer une autonomie dans les apprentissages, l'enseignant a pour rôle d'accompagner les élèves dans leur expérience d'apprentissage.

L'un des challenges majeurs du professeur est de créer une prise de conscience chez les élèves de l'importance d'apprendre et d'agir sur le monde.

Cela ne signifie pas que les enfants sont livrés à eux-mêmes mais cela souligne l'importance de règles explicites et d'un cadre. La règle apparaît comme la garantie d'un pouvoir non arbitraire, identique pour tous. C'est alors un dispositif qui se substitue à l'enseignant, pour les endroits où il se met à distance. Son principe est que l'autonomie fonctionnelle ainsi développée se convertit progressivement en autonomie intellectuelle.

Mais, à l'instar des travaux de B. Lahire (2005) et H. Durler (2015), P. Foray rappelle que les pédagogies de l'autonomie ne sont pas neutres socialement : l'appropriation des dispositifs par les élèves suppose des dispositions spécifiques, qui ne sont pas également réparties entre les groupes sociaux. Ces pédagogies ont en effet le risque de perpétuer la reproduction des inégalités sociales à l'école et des difficultés scolaires qu'elles prétendent pourtant combattre. Elles se contentent de soutenir le développement d'une autonomie intellectuelle simplement fonctionnelle. Or, l'autonomie fonctionnelle seule interroge, parce qu'elle est compatible avec des formes d'assujettissement et d'acceptation de la domination. De plus, l'injonction "soyez autonome" adressée aux individus, signifie d'abord "débrouillez-vous tout seul", c'est-à-dire indépendamment de la solidarité collective. Sacraliser l'individu et son autonomie permet de mieux le rendre responsable de tous ses malheurs.

On constate donc que l'autonomie semble posséder plusieurs composantes, qui vont, lorsque l'enfant grandit, être les éléments de l'autonomie, qu'on pourra définir comme globale. Pour autant, on reste nécessairement plus performant sur certaines de ces composantes que sur d'autres, même adulte.

Mettre en œuvre le travail autonome : l'engagement des élèves ?

L'une des dimensions fortes du processus d'autonomisation est l'engagement dans l'activité qui correspond à une expression de la motivation ; on peut remarquer cependant que l'évolution du système éducatif a détourné cette vision vers celle de confiance en soi et de réussite.

Bernard Charlot montre que la mobilisation intervient comme une mise en mouvement, en réponse à une dynamique interne. Se mobiliser : c'est réunir ses forces, pour en faire usage comme d'une ressource propre, orientées vers l'action ; c'est s'engager dans l'action, porté par un mobile, avec un but à atteindre. Le mobile serait, dans l'idéal, le désir qui a déclenché l'activité, mais le sens de l'action ne s'éclaire que lorsque le but et le mobile sont mis en relation.

Du côté de l'enseignant, "chercher" la motivation de l'élève, c'est d'abord créer un rapport au savoir propice à la réussite scolaire. Ce qui suppose de prendre en compte l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : fonction sociale du savoir, attentes à l'égard de ce savoir, discipline enseignée, situation d'apprentissage.

De fait, créer un rapport propice à la réussite des apprentissages exige de ne pas couper la réalité scolaire de la réalité sociale, et de chercher à dynamiser le processus d'autonomisation chez tous les élèves : développer leur curiosité, encourager les pratiques métacognitives transférables sont des pistes intéressantes à ce niveau.

Dans le même temps, cela implique de laisser une marge de manœuvre à l'élève, en pensant une élasticité du contrat didactique de manière à atténuer la "pression scolaire". De nombreuses études ont montré que l'institution et l'enseignant demandent de plus en plus à l'élève d'intérioriser le regard scolaire, d'incorporer les règles et les habitudes de l'univers scolaire. L'élève est obligé de naviguer entre des attentes qui lui laissent bien souvent une marge d'initiative réduite, ce qui ne peut que nuire à sa motivation.



D'après une production au PNF « motivation scolaire » par Aline André IA-IPR SVT académie de Créteil.

Chapitre 2 : Comprendre l'autonomie pour apprendre

Qu'entend-on par « Autonomie pour apprendre » ? Quels processus et stratégies sont à l'œuvre quand on vise cette autonomie ?

De l'école maternelle à l'université, on vise, selon André Tricot, des apprentissages secondaires, c'est-à-dire des apprentissages qui ne peuvent se faire que par instruction ou par une pratique délibérée, longue et intensive. On les classe en général dans trois catégories :

- des savoirs déclaratifs,
- des savoirs procéduraux,
- des savoirs conditionnels, c'est-à-dire des savoirs déclaratifs ou procéduraux qu'on saura utiliser dans certaines conditions.

Il est également possible de décrire le degré de maîtrise d'un savoir en distinguant, du niveau de maîtrise le plus bas au niveau de maîtrise le plus élevé, le savoir déclaratif, procédural et conditionnel.

Savoir déclaratif	C'est le « savoir quoi » : <ul style="list-style-type: none">• savoir réciter une règle, une liste de notions, de mots...• savoir énoncer ce qu'il faut faire dans telle situation...• ...
Savoir procédural	C'est le « savoir comment », dans un contexte balisé et connu (du type exercice) : <ul style="list-style-type: none">• savoir appliquer une règle, savoir employer un mot attendu dans un énoncé lacunaire...• savoir répéter une procédure, appliquer un protocole...• ...
Savoir conditionnel	C'est le « savoir quand », dans le cadre d'une production ou d'une action autonome de l'élève : <ul style="list-style-type: none">• savoir identifier seul(e) quand s'applique telle règle, ou savoir choisir telle règle à bon escient...• savoir identifier seul(e) si telle notion, si telle procédure peut être mobilisée dans une situation donnée...• ...

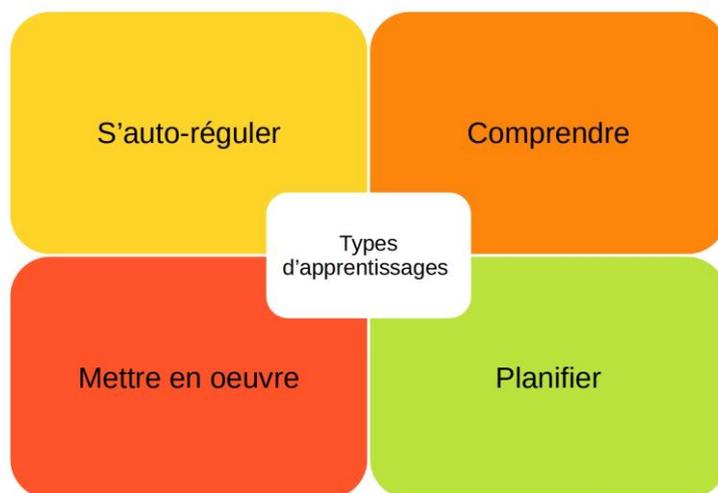
L'exemple de l'orthographe peut être intéressant à cet égard : on peut considérer que les élèves de collège savent tous qu'un nom précédé de « les » prend la marque du pluriel (ils maîtrisent le savoir déclaratif) ; on peut observer que, dans des exercices simples sur ce sujet (du type exercice à trous), ils parviennent à des résultats corrects (ils maîtrisent le savoir procédural) ; on observe que, dans les textes qu'ils sont amenés à rédiger seuls, les marques du pluriel manquent souvent (ils ne maîtrisent pas le savoir conditionnel). Cette distinction entre ces trois types de savoirs peut aider à identifier sur quoi doivent porter les activités proposées pour faire progresser les élèves lorsqu'ils peinent.

(Source : Aide à l'élaboration d'échelles d'évaluation – Académie de Nantes – février 2016)

Cet apprentissage peut être progressif, comme c'est le cas des règles d'orthographe. Au fur et à mesure de la progression dans la scolarité, on peut supposer que les apprentissages deviennent de plus en plus conditionnels et que l'élève aura un besoin croissant de sa capacité de réflexion pour savoir à quel moment mobiliser tel ou tel type de connaissances.

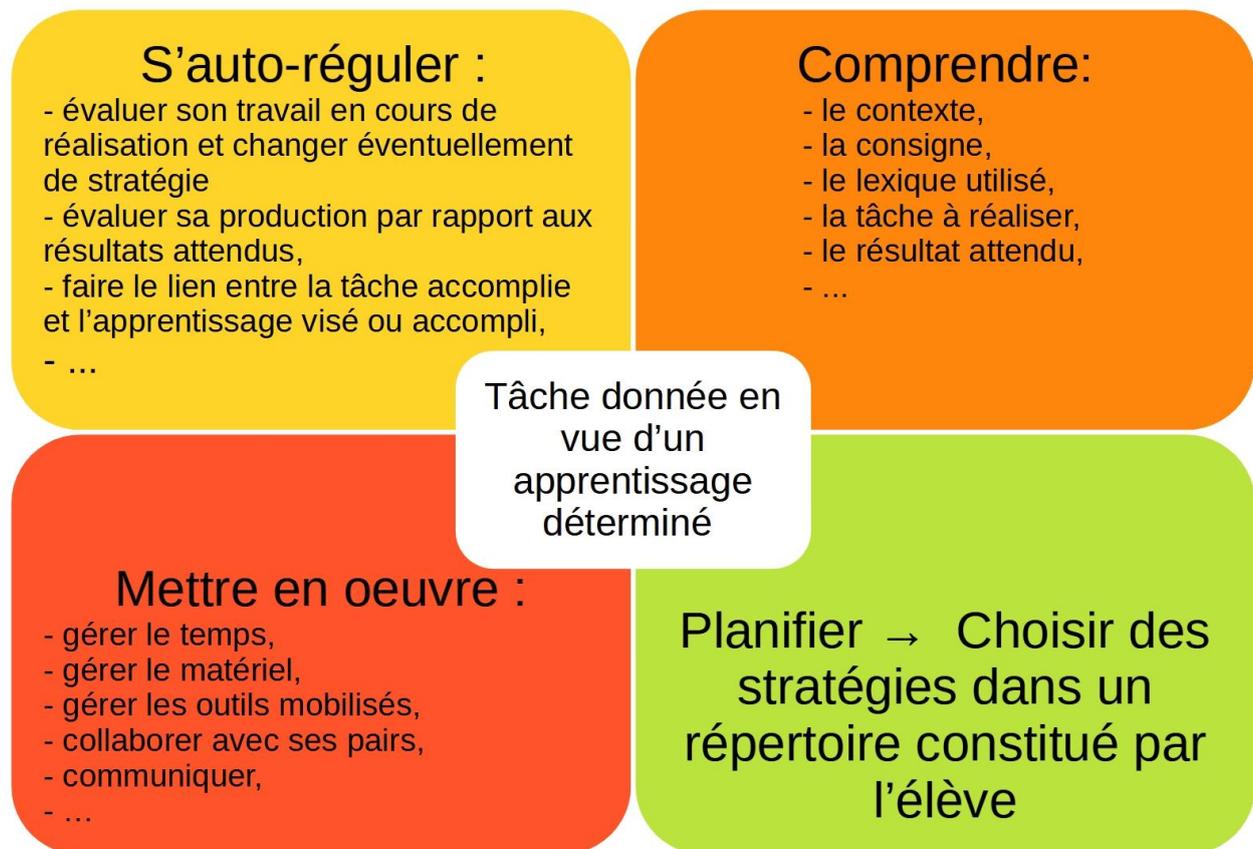
Pour tenter de déterminer ce qu'on entend concrètement derrière cette « autonomie pour apprendre » qu'on cherche à construire à l'école, nous nous sommes appuyés sur les apports de l'enseignement explicite, en matière de dénomination des stratégies ou processus mis en œuvre face à toute tâche donnée, ou tout apprentissage visé.

Deux définitions préalables pour comprendre de quoi l'on parle. « Le terme *processus* désigne un ensemble d'opérations mentales, d'habiletés qui se déroulent dans le temps, d'une manière non linéaire ou non hiérarchique, et qui sont, le plus souvent automatiques ou instantanées. En revanche, si certaines opérations ou procédures sont entreprises consciemment [...], et ce, dans un but précis, on parle plutôt de *stratégies* (Fayol, 1993, page 26). Le mot stratégie signifie ainsi une « action, un moyen ou une technique (auxquels correspondent des opérations mentales) permettant d'atteindre un but. » (Manon Hébert, 2019, p. 75) Que l'on parle de processus ou de stratégies, on comprend que l'objectif, à l'école, est que l'élève soit outillé le plus possible de façon à diminuer la charge mentale de mise en œuvre des stratégies qu'il emploie.



Ainsi, si nous tentons d'explicitier les opérations mentales à l'œuvre lorsqu'on demande à l'élève d'apprendre, lorsqu'on attend de lui une certaine autonomie pour apprendre, quatre grandes opérations peuvent être proposées : **Comprendre**, **Planifier**, **Mettre en œuvre** et **S'auto-réguler**.

Il est entendu qu'aucune de ces opérations n'est indépendante l'une des autres, et qu'il ne s'agit pas d'opérations successives ou hiérarchiques. Ces opérations interagissent et interfèrent constamment les unes avec les autres, entraînant des prises de décision constantes de la part de l'élève.



Essayons d'explicitier ces quatre grandes opérations.

- **Comprendre ce qui est attendu dans cet apprentissage**
 - Le contexte : selon la discipline, l'objectif de la tâche confiée à l'élève n'est pas le même. On ne lit pas avec le même objectif un texte littéraire, un texte documentaire, ou un problème de mathématiques. Comprendre le contexte semble donc impératif pour que l'élève ne se fourvoie pas dans les stratégies qu'il met en œuvre.
 - La consigne donnée et l'objectif d'apprentissage qui est lié à cette consigne. Pour comprendre une consigne, l'élève doit en outre mettre en œuvre des stratégies spécifiques de compréhension en lecture, au-delà du décodage de cette consigne. (cf annexe 1)
 - Le lexique utilisé peut aussi poser des difficultés de compréhension à l'élève du fait de la polysémie de nombreux termes, en lien, mais pas seulement, avec les disciplines scolaires. Le nom « milieu » n'aura pas le même sens selon que l'on est dans un cours de français, de mathématiques ou de biologie.
 - Concevoir la tâche en s'appuyant notamment sur les connaissances antérieures : il s'agit là de faire le lien avec les apprentissages antérieurs pour les mobiliser, les réutiliser, se préparer à les transformer éventuellement.
 - Anticiper le résultat, la production : imaginer dès le début à quoi peut aboutir la tâche de façon à fixer un but.
- **Planifier, c'est-à-dire concevoir** la tâche, sa réalisation concrète et, pour cela, **choisir des stratégies ou des processus dans un répertoire donné**. Celui-ci peut avoir été construit par l'élève mais, de nombreuses stratégies nécessitent un enseignement spécifique et explicite, notamment pour rendre visibles des opérations mentales qui ne le sont pas et que certains élèves sont incapables d'imaginer ou de se représenter.
 - Bien souvent aussi, l'élève ne prend pas le temps de ce moment de réflexion, notamment lorsqu'il est en difficulté. Cela pose problème car, si l'élève se trouve en échec face à la tâche donnée, il ne pourra que difficilement revenir à cette étape pour changer de stratégies.
 - Si l'élève doit lire un document, comment s'y prend-il en fonction de l'objectif qu'il s'est représenté : lit-il le document comme un roman ? Se pose-t-il des questions ? Doit-il sélectionner des informations, les hiérarchiser ? Prend-il des notes ? Résume-t-il le document ? Le transforme-t-il en schéma, en carte mentale ?

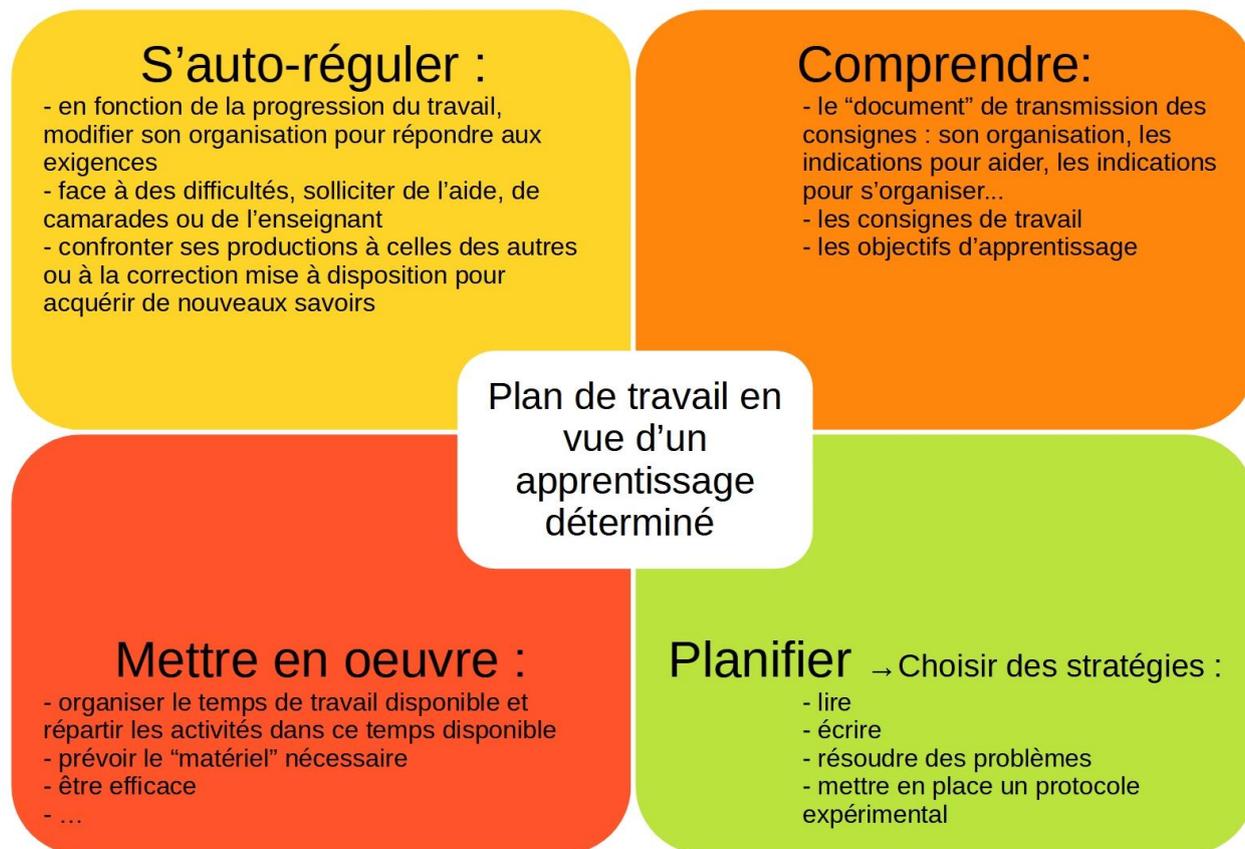
- Si l'élève doit chercher, quelles ressources mobilise-t-il ? Comment effectue-t-il sa recherche ? Quels indices utilise-t-il ?...
- Si l'élève doit résoudre un problème, comment détermine-t-il les opérations qu'il mettra en œuvre pour trouver la solution ? Quelles données sont intéressantes à utiliser, lesquelles faut-il ignorer ?
- Si l'élève doit écrire, comment prévoit-il son activité d'écriture ? Quelles étapes planifie-t-il ? Quels supports et outils prévoit-il d'utiliser ?
- Si l'élève doit s'exprimer à l'oral, prévoit-il un support de communication ? Prévoit-il des entraînements ? Combien, devant qui ... ?

Il est impossible de lister toutes les stratégies existantes. Mais il faut avoir à l'esprit que cette liste, non exhaustive – loin s'en faut – peut constituer un réservoir dans lequel puisera l'élève au moment où il concevra son activité. Mais pour certains élèves, certaines de ces stratégies possibles peuvent être absolument inconnues. C'est la raison pour laquelle, il faut aussi envisager un enseignement de ces stratégies, explicite, verbalisé et entraîné, pour assurer leur appropriation et faire en sorte que les élèves soient en mesure de les mobiliser dans les situations d'apprentissage ultérieures.

- **Mettre en œuvre.** Une fois la tâche comprise et les stratégies choisies, l'élève doit parvenir à effectuer concrètement la tâche. Pour cela, il doit :
 - gérer le temps imparti pour la réaliser ;
 - gérer les documents mis à sa disposition, ainsi que les outils matériels et immatériels dont il dispose : dictionnaire, cours, cahier, manuel, internet, mais aussi les connaissances antérieures qu'il possède...
 - décider sous quelle forme il effectuera la production, suivant les consignes données ou pas.
 - collaborer éventuellement avec des camarades : se répartir le travail de façon efficace ou pas, selon la tâche, négocier la compréhension, les résultats obtenus...
 - communiquer à l'écrit ou à l'oral pour se faire comprendre, expliquer sa démarche, mettre en doute les propositions des autres, questionner...
- **S'autoréguler.** Il s'agit là, comme le montrent les travaux de Joëlle Proust, d'**évaluer la production ou le travail réalisé, en temps réel, pour prendre des décisions** : continuer dans la même voie, s'arrêter, reprendre, refaire, se corriger, changer de stratégies, répartir le travail différemment...
 Pour l'élève, il s'agira là :
 - d'évaluer son travail par rapport aux attendus,
 - de faire le lien entre la tâche réalisée et les apprentissages effectués,
 - de faire le lien entre ces apprentissages nouveaux et les connaissances antérieures,
 - de transférer et adapter des savoir-faire,
 - d'évaluer les modalités de travail déployées et éventuellement de juger de leur efficacité.

Toutes ces opérations mentales peuvent conduire à remettre en cause la compréhension initiale, les stratégies choisies et la mise en œuvre concrète, c'est pourquoi il s'agit bien de processus interdépendants.

Par exemple : l'autonomie pour apprendre dans le cadre d'un plan de travail



Lorsqu'on propose aux élèves de travailler avec un plan de travail, de nombreuses opérations mentales vont être mobilisées, que nous allons tenter d'expliquer.

○ Comprendre :

- La première étape par laquelle devrait passer chaque élève, c'est une étape de lecture du document sur lequel il reçoit le plan de travail. Il doit en comprendre le sens de lecture et la valeur de toutes les indications données : ce peuvent être des consignes de travail, mais aussi des indications d'aide, des informations pratiques qui lui indiquent où et quand faire le travail, comment le restituer, s'il sera évalué ou pas, et comment le cas échéant. Tout ce qui est transmis dans le plan de travail n'a pas la même « valeur », la même utilité. Il faut donc que l'élève en soit conscient et qu'il opère un premier tri dans les informations transmises.
- Dans un plan de travail, l'élève devra ensuite comprendre, une fois qu'il les aura identifiées, les différentes consignes de travail. Il doit se les approprier, les intérioriser, en les reformulant et en prévisualisant les résultats qu'il pense attendus : s'agit-il de connaissances à acquérir, d'une production à réaliser ? Quelles formes va prendre son travail ?
- La compréhension des différentes consignes doit conduire l'élève à comprendre non seulement ce qu'il y a à faire, mais l'objectif d'apprentissage qui est visé par ces activités, et parfois, il y en a plusieurs.

○ Planifier, c'est-à-dire concevoir la tâche, sa réalisation concrète et, pour cela, choisir des stratégies ou des processus dans un répertoire donné pour chacune des opérations listées :

- Si l'élève doit effectuer une **recherche documentaire**, il va mobiliser différentes stratégies pour :
 - utiliser la base de données du CDI par exemple,
 - effectuer une recherche à l'aide d'un moteur de recherche sur l'internet : il faudra choisir des mots clés adéquats,
 - comprendre et interpréter les ressources qu'il aura trouvées, sélectionner les ressources utiles parmi celles-ci, prélever les informations pertinentes, en faisant le lien avec celles qu'il possède déjà,

- conserver puis transmettre celles-ci, en réalisant éventuellement un schéma, un résumé, sous forme numérique parfois, qui ne soit pas un simple « copier-coller ».
- Si l'élève doit **écrire**, c'est-à-dire composer un compte rendu, un résumé, un écrit inventé, il lui faudra :
 - planifier son travail au brouillon, après avoir compris ce qui est demandé,
 - le mettre en texte, en mots,
 - réviser son texte pour en améliorer l'organisation, la clarté,
 - corriger la qualité linguistique de son texte, tout cela il peut aussi le faire à l'aide d'un outil informatique qui nécessite de la part de l'élève la maîtrise de stratégies supplémentaires.
- Si l'élève doit **résoudre un problème**, il lui faudra :
 - comprendre le problème à résoudre,
 - formuler, au moins implicitement des hypothèses pour résoudre le problème,
 - sélectionner les données utiles,
 - chercher des réponses, en mobilisant des savoirs procéduraux parfois.
- Si l'élève doit **mettre en place un protocole expérimental**, il faudra
 - formuler des hypothèses pour répondre à un problème posé, qu'il aura d'abord fallu comprendre,
 - imaginer une ou plusieurs expériences, en décomposer les étapes,
 - lister le matériel nécessaire,

La liste des opérations mentales et des stratégies à mettre en œuvre peut devenir vertigineuse, c'est pourquoi il est vraiment important d'en avoir conscience.

- **Mettre en œuvre**. Au moment de se mettre au travail, l'élève sera confronté à certain nombre de choix qui peuvent parfois le paralyser complètement.
 - Le premier de ces choix concerne la **gestion du temps** de travail disponible, débordant parfois celui de la classe elle-même. L'élève devra se demander :
 - ce qu'il peut faire seul,
 - ce pour quoi il a besoin d'aide, de quelle aide il peut disposer,
 - ce qu'il doit ou peut faire avec ses camarades dans ce plan de travail,
 - s'il a la possibilité de bénéficier de corrections intermédiaires.
 - Ensuite l'élève doit répertorier le « **matériel** » dont il a besoin. Il s'agit parfois d'éléments très concrets, mais aussi de ressources abstraites, de connaissances déjà acquises auxquelles l'élève ne pense pas :
 - Où faire le travail ? Cela implique d'avoir compris le mode de restitution du travail destiné au professeur ? Est-ce un support numérique, ou papier ? Est-ce une copie que le professeur ramassera ou le cahier pour s'entraîner ?
 - Quelles sont les ressources à disposition ? Des documents complémentaires fournis par le professeur, les manuels, les cahiers, l'internet...
 - Quelles connaissances a-t-il déjà sur le sujet à traiter ? Qu'est-ce qu'il sait déjà faire ? Qu'est-ce qui est à apprendre ?
 - Enfin l'élève devra déterminer les **conditions optimales de travail** :
 - gérer son attention et sa concentration pour rentabiliser au maximum son temps de travail,
 - décider, s'il en a la possibilité, de collaborer ou pas:
 - Avec quels camarades ?
 - Comment se répartissent les tâches entre les différents membres du groupe ?
 - Comment s'entraider ?
- **S'autoréguler**. Face à un plan de travail, l'élève doit être en mesure de réaliser des bilans intermédiaires pour ajuster son travail :
 - En fonction de la progression de son travail, il devra pouvoir modifier son organisation pour répondre aux exigences : se mettre à travailler en groupe ou individuellement ;

- Face aux difficultés rencontrées, il devra solliciter de l'aide, non pour accomplir la tâche, mais pour comprendre la difficulté qu'il rencontre et trouver les moyens de la surmonter. Il lui faudra donc identifier les aides qui sont à sa disposition : le professeur, les camarades, la famille (parents, fratrie...), ce qui génère de grandes inégalités entre les élèves ;
- Avant la fin de travail, il peut décider de solliciter le professeur pour obtenir une rétroaction afin d'ajuster son travail ;
- Une fois les tâches accomplies, il lui faudra les confronter à celles de ses camarades ou à un éventuel corrigé fourni par l'enseignant pour améliorer les stratégies qu'il a employées, notamment par le dialogue métacognitif qui pourra s'instaurer avec les autres élèves. La question centrale ici n'est pas le résultat obtenu mais la manière d'y parvenir. (questions métacognitives ANNEXE 2)

Nous le constatons, proposer un plan de travail aux élèves peut constituer un puissant levier de développement de l'autonomie des élèves, à condition de ne pas en rester à l'accomplissement pur et simple des différentes tâches mais d'engager une réflexion avec les élèves sur les objectifs visés, pas uniquement disciplinaires ou notionnels mais aussi transversaux, en termes de compétences liées au domaine 2 du socle commun : les outils et méthodes pour apprendre.

A cet effet, on peut proposer la grille d'entretien (ANNEXE4).

Chapitre 3 : Pour développer l'autonomie des élèves, l'enseignant est confronté à des choix.

Pour l'enseignant, l'enjeu est donc d'articuler contraintes, tensions et espaces de liberté. Il faut alors trouver un équilibre entre :

- le cadre institutionnel et les situations locales propres à l'établissement et au réseau dans lesquels il exerce,
- les programmes (ou référentiels) des différentes disciplines et l'approche pluridisciplinaire ou transversale qui appelle à considérer le jeune et pas seulement l'élève dans une discipline,
- la production visée par un projet et le processus de réalisation,
- le professeur qui guide, apporte son savoir et le professeur qui est à côté, qui accompagne, aide sans faire et laisse le jeune se découvrir, progresser par l'erreur, s'approprier de nouveaux savoirs au sens large. Plus que d'un apprentissage par l'erreur, on parle à la suite de Michel Serres d'un apprentissage par l'errance, ce dernier est souvent en conflit avec la méthode voulue par l'enseignant, d'où cet équilibre à trouver.

Il est à noter que cet équilibre n'est que ponctuel et lié à l'activité, pour une autre activité l'équilibre sera différent.

Un cadre pour développer l'autonomie

Si l'on veut observer l'autonomie des élèves dans la classe, on constatera rapidement que ces observations sont limitées et superficielles. On peut difficilement observer l'activité cognitive des élèves et déterminer de ce fait leur degré d'autonomie pour apprendre. Tout au plus pourra-t-on observer des gestes, des déplacements, des échanges, des usages. Favoriser, développer, permettre le travail en autonomie dépend en réalité surtout de l'enseignant et du cadre de travail qu'il déploie dans la classe, outre la tâche qu'il confie aux élèves.

Plusieurs éléments de ce cadre sont à l'œuvre dans la plus ou moins grande latitude que l'enseignant laisse aux élèves :

- L'organisation pédagogique
 - La tâche :
 - Les consignes, les tâches à effectuer sont-elles claires ?
 - Des aides sont-elles à disposition pour faciliter le travail des élèves ? Faut-il les demander au professeur ?
 - Les étapes de la séance sont-elles identifiées et séquencées ?
 - Les apprentissages ciblés sont-ils explicites pour les élèves : les élèves savent-ils ce qu'il faut faire, pourquoi il faut le faire, comment il faut faire ?
 - Le climat, c'est-à-dire les règles de fonctionnement que le professeur met en place avec ses élèves :
 - Les élèves sont-ils autorisés à se déplacer ou à déplacer le mobilier ?
 - Peuvent-ils choisir les modalités de travail : seul, en binômes, en groupe ?
 - Peuvent-ils solliciter l'aide de leurs camarades, du professeur ?
 - Peuvent-ils utiliser seuls des ressources à disposition pour réaliser la tâche ou la réguler ?
 - L'organisation de l'espace de travail :
 - La disposition de la salle de classe est-elle propice au travail autonome des élèves ?
 - Le matériel nécessaire est-il mis à la disposition des élèves, disponible à tout le moins ?
 - L'environnement technologique numérique : les élèves disposent-ils de matériels en relation avec les objectifs d'apprentissage ?

- La posture et les gestes professionnels de l'enseignant

Les propos et les actions peuvent mettre en confiance les élèves mais aussi permettre aux élèves de questionner les stratégies déployées :

- Les objectifs de l'activité sont-ils explicités ? Les objectifs d'apprentissage sont-ils eux aussi explicités ?
- Comment l'enseignant vérifie-t-il la compréhension des élèves, de chaque élève ? A quel moment ?
- Des temps de régulation, de métacognition sont-ils formalisés ?
- Les élèves ont-ils la possibilité de s'auto-évaluer, à partir de critères et de descripteurs explicites ?

- Quels types d'étayage le professeur effectue-t-il auprès des élèves en cours d'activité ?
 - Etayage matériel,
 - Etayage méthodologique,
 - Régulation de l'activité,
 - Retour sur la production.

Chapitre 4 : Favoriser l'autonomie dans sa classe

La mise en œuvre de pratiques en classe à même de favoriser l'autonomie est liée à deux forces qui se complètent et s'alimentent respectivement.

La première, intrinsèque, relève de l'évolution de la population accueillie en classe ainsi que des évolutions sociétales qui amènent à considérer l'élève dans sa spécificité la plus individuelle. Elle incite des enseignants et des équipes pédagogiques à réfléchir à des pratiques adaptées en classe, hors la classe et, notamment après la crise sanitaire, hors l'établissement.

La seconde, extrinsèque, relève, elle, des nouvelles orientations institutionnelles qui induisent une nécessaire réflexion sur l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages, notamment par le caractère transversal des compétences à développer.

Certaines pratiques créent des conditions qui semblent favoriser le développement de l'autonomie chez les jeunes. Pour autant la mise en place de ces pratiques n'est pas nécessairement un gage de développement d'une forme d'autonomie des apprentissages pour les jeunes. Il est certain que l'engagement et l'adhésion de l'enseignant et des élèves sont une condition nécessaire à cette réussite, mais pas suffisante.



Le genially dynamique ici par le QR code :



Espace :

Modularité de l'espace :

Il existe beaucoup de façons de moduler un espace, le but recherché à chaque fois est de permettre aux élèves d'avoir de meilleures conditions d'apprentissage. La modularité des espaces proposés nécessite aussi une modularité des types d'apprentissages proposés. On peut avoir :

- Des murs mobiles qui peuvent être déplacés pour créer des espaces de groupe plus grands ou plus petits selon les besoins
- Du mobilier mobile : tables, chaises, ballons, tapis, tables hautes, casiers, tableaux...
- Des éléments qui permettent des affichages, des rangements mobiles, temporaires. Avoir les 4 murs avec des tableaux et d'autres supports pour produire,
- Des écrans tactiles et des dispositifs de captation.

Exemples : *Une flexi-classe dans un lycée professionnel (Archi classe)* : <https://archiclasse.education.fr/Projet-de-classe-flexible-au-lycee-professionnel>

Le Lycée Brito de Bain de Bretagne : <https://view.genial.ly/6319a26cc77c7b0019ffbe32>

Classe dehors :

Ce dispositif consiste à sortir de la classe pour apprendre. On peut :

- organiser des leçons ou des activités d'apprentissage en plein air, en utilisant la nature comme toile de fond,
- utiliser des jardins ou des espaces verts et donner des responsabilités aux élèves,
- organiser des sorties en utilisant la nature, l'environnement comme objet d'apprentissage,
- créer des projets en extérieur.
- La classe dehors peut aider à renforcer la compréhension de certains concepts et développer des compétences psycho-sociales pour les élèves.

Exemples : *Faire classe dehors (Eduscol)* :

<https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?article1047>

Modularité des espaces (2 salles, couloirs...)

Si les conditions le permettent, travailler sur plusieurs espaces (salle, couloir, hall, cour...), l'un pour des travaux en autonomie sans présence de l'adulte, ou avec usage du couloir, l'autre pour bénéficier d'un accompagnement d'un adulte.

Créer des lieux pour permettre aux élèves de travailler en autonomie

Identifier des espaces où le travail en autonomie est possible. Il faudra alors peut-être formaliser un procédé qui autorise ou non les élèves à s'y installer, en particulier en collège. Le procédé peut être un carnet d'autorisation progressive d'accès à ces lieux.

Evaluation

Laisser la possibilité aux élèves de faire un choix concernant son évaluation nécessite de clarifier explicitement l'apprentissage ciblé.

Choix du moment

- L'élève demande à l'enseignant d'être évalué sur une notion lorsqu'il est prêt.
- Lien Eduscol : <https://eduscol.education.fr/document/14089/download>

Choix du niveau de difficulté

- L'enseignant propose des évaluations correspondant à des niveaux de maîtrise différenciée. L'élève peut donc choisir l'évaluation en fonction de son niveau de difficulté.

- Evaluation différenciée :

https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1929013/evaluation-differenciee?details=true

Evaluer avant, pendant, après

Permettre aux élèves de mesurer :

- ce qu'ils savent par une évaluation diagnostique (avant),

- ce qu'ils ont compris, appris ou qui doit être approfondi par des évaluations formatives, Enfin, l'évaluation sommative, la plupart du temps après le travail de la notion en cours, ne permet pas souvent un retour réflexif ou autonome.

Un exemple pour l'Histoire-Géographie au collège :

<https://www.pearltrees.com/t/cabotage-revue-hgemc-acrennes/didactique-cabotage-acrennes/id59732295/item481095435>

<https://www.pearltrees.com/t/cabotage-revue-hgemc-acrennes/progressivite-apprentissages/id58821029/item476072965>

Auto-évaluation et co-évaluation

Permettre aux élèves d'avoir plusieurs moyens de contrôle de ce qu'ils sont en train de travailler :

- par le biais de correction à disposition,
- de comparaison avec un camarade,
- grille d'auto-évaluation,
- oraliser la démarche.

Renverser les rôles et demander aux élèves de construire l'évaluation que l'enseignant réalisera ; la correction du travail de l'enseignant peut également être laissée aux élèves.

Voir les travaux de Jean-Charles Cailliez sur la "classe renversée".

Coopération

Tutorat

- *Tutorat entre élèves (ERASMUS +)* : https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Menu_General/Vie_a_l_ecole/Projets_et_initiatives/Erasmus_Consortium_WBE/Consortium_2019_-_2021/Fiches/06_fiche_tutorat_entre_pairs.pdf
- Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves par Céline Buchs, chercheuse à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/nouveaux_programmes/exemples_structures_cooperatives_travail.pdf
- Aide et tutorat : <https://www.canope-ara.fr/podcast/pdfs/connac-organiser-la-cooperation-entre-eleves-fiche-2-l-aide-et-le-tutorat.pdf>
- PodCast de Sylvain Connac : <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-le-tutorat>

La classe coopérative

Une classe coopérative est une classe où les élèves travaillent ensemble sur des tâches partagées. Les élèves sont responsables de la classe dans son ensemble, ils apprennent à travailler ensemble et à résoudre les conflits de manière efficace souvent lors de conseil coopératif où ils décident aussi de projets à mener.

- « *Apprendre avec les pédagogies coopératives de Sylvain Connac* »
- <https://www.youtube.com/watch?v=jU6RNxjEiI>
- <https://www.canotech.fr/a/autonomie-quest-ce-que-la-cooperation-en-classe>
- <https://www.icem34.fr/ressources/organiser-la-cooperation>

entraide

- PodCast de Sylvain Connac : <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-l-entraide>
- <https://www.icem34.fr/images/organisercooperation/Fiche2.pdf>
- Variante par binôme, les élèves sont successivement expert1-expert2 (voir mini-structure de Céline Buchs)

Choix proposés aux élèves

Plan de travail

Une présentation par Meirieu : https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail_chapelain.pdf
<https://www.canotech.fr/a/plans-de-travail-et-tables-dappui-pour-stimuler-lautonomie>
Classe accompagnée académie de Rennes <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article568>
<https://padlet.com/MrCoughlin/letlearn>
<https://documentation.ac-versailles.fr/spip.php?article756>

Choix du support de production

L'élève peut fournir :

- un document papier
- un document audio
- une vidéo
- un fichier
- une présentation numérique, un lien blog ou autre
- une vidéos tuto sur une notion, une action, un procédé.

lien Eduscol : <https://eduscol.education.fr/document/14764/download>

- une présentation sous forme stand-up, théâtre...

Choix aussi des types d'exercices

Sans être en situation de plan de travail, peuvent être proposés des exercices de :

- prise d'initiative,
- automatisme,
- recherche,
- entraînement.

Mise en place pédagogique

Temps dédié par l'enseignant à un petit groupe d'élèves lorsque les autres sont une autre tâche

- Créer une « table d'appui » mais avec l'enseignant qui offre aux élèves la possibilité de venir travailler avec lui sur un point qu'ils désirent comprendre ou qui leur pose question.
- Variante possible :
- Des élèves peuvent être experts lors d'une activité , experts désignés sur une période sur un domaine.
- <https://www.canotech.fr/a/la-table-dappui-organiser-laide-dans-la-classe>
- https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

Mise en situation de projet

La conduite d'un projet ou mini-projet sans cahier des charges trop figé sur les actions et le déroulé permet aux élèves d'aborder une activité où ils vont développer autonomie sociale et autonomie fonctionnelle.

Situation complexe

Les situations complexes qui mobilisent plusieurs compétences permettent aux élèves de faire preuve d'initiative et de développer certaines composantes de l'autonomie en fonction de la manière dont l'enseignant amène le sujet.

Travaux de groupes

- <https://devoirs-faits-communaute.beta.gouv.fr/videos/Gestion%20de%20groupe>
- <https://www.canope-ara.fr/podcast/pdfs/connac-organiser-la-cooperation-entre-eleves-fiche-1-travail-en-groupe.pdf>

Référence : Connac, S. (2017). La coopération entre élèves. Futuroscope : Canopé.
Autonomie et travaux de groupes (Annexe 3)

En dehors de la classe

Un cahier de liaison Devoirs Faits

- *Avoir un cahier ou un moyen par lequel l'élève peut communiquer « ce qu'il n'a pas compris », « ce qu'il a effectué », afin de permettre à un des enseignants ou un des adultes qui le suit de pouvoir créer une médiation sur ce point non compris par l'élève*
- *Les devoirs faits à distance : <https://devoirs-faits-communaute.beta.gouv.fr/videos/Devoirs%20Faits%20%C3%A0%20distance>*
- *<https://files.devoirs-faits-communaute.beta.gouv.fr/4b31c55b-2100-4a78-a812-763b2072d56c/47/GUIDE%20DEVOIRS%20FAITS%20DAFPEN%20BORDEAUX.pdf>*

E-Devoirs Faits

- « **e-Devoirs faits** est une aide aux devoirs à distance dématérialisée, notamment pour les collégiens des milieux ruraux rencontrant des difficultés de transport. » Eduscol.
<https://devoirs-faits-communaute.beta.gouv.fr/videos-recherche/e%20devoirs%20faits>

Responsabiliser (délégués, aides animations club, ateliers...)

- *Le fait de responsabiliser des élèves dans des clubs, ateliers, actions ou comme délégués leur permet de développer une autonomie sociale et fonctionnelle.*

Bibliographie

Vincent LIQUETE et Yolande Maury, *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*" Armand Colin, 2007

Vincent LIQUETE - Université Bordeaux 4 – Institut de Cognitique ; Yolande MAURY - Université d'Artois

B. Lahire, *la construction de l'autonomie* (2001) <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-ep/Formation%20continue/FC%20g%C3%A9n%C3%A9ralistes%202015/Article-B.Lahire-2001-Construction-l%27autonomie-FC-fe%CC%81v-2015-uer-eps-hep-vaud.pdf>

Professeur en sociologie l'ENS Lyon

Héloïse Durler, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presse Universitaire Rennes 2015

Professeure HEP associée spécialisé en sociologie de l'éducation à Lausanne

Sylvain Connac, *Apprendre avec la pédagogie coopérative*, ESF, 2015

Sylvain Connac, Maître de conférence en Sciences Education Université de Montpellier

Philippe Foray *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même* (Aux Editions ESF, dans la collection Pédagogies – références) 2016

Philippe Foray, Professeur des Universités en philosophie de l'éducation, Directeur de la Faculté de Sciences Humaines et Sociales à St Etienne

Laurence Grosjean et Roger Brunot, *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie* éditions CRDP Grenoble, 1999

Laurence GROSJEAN et Roger BRUNOT et Laurence GROSJEAN sont des enseignants de LP qui ont travaillé à l'IUFM de Grenoble.

Hébert M. (2019), Lire et apprécier des romans en classe, Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture, 2019, Chenelière Education

Fayol M. (1993) (article impossible à trouver en ligne !) « Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en œuvre de stratégies » Enjeux 30, 25-42

<http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Philippe Meirieu, Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2

Proust J., *La métacognition – Les enjeux pédagogiques de la recherche*, ressources du CSEN, en ligne

<https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/groupe-de-travail/gt-5-metacognition-et-confiance-en-soi/ressources-pour-la-formation-des-enseignants.html/>

Joëlle Proust, membre du CESEN et professeure agrégée de philosophie

Arnaud Tomes, *Pédagogie et autonomie : La pensée de Castoriadis à l'épreuve des pédagogies nouvelles*

<https://books.openedition.org/pucl/2535?lang=fr>

Cornelius Castoriadis Philosophe grec du 20^e siècle

Bernard Charlot, *Du rapport au savoir en milieu populaire*, 1999

Bernard Charlot, Professeur des Universités en sciences de l'éducation Paris 8

Lise Saint-Pierre, « *La métacognition, qu'en est-il ?* », Revue des sciences de l'éducation, vol. 20/ 3, 1994.

Lise Saint- Pierre, professeur éducation Université de Sherbrook Québec.

Zimmerman B., Bonner S., Pagnouille C., Kovach R, Smets G., *Des apprenants autonomes.*

Autorégulation des apprentissages, De Boeck Supérieur, 2000.

Zimmerman, Psychologue de l'éducation, Université de New-York

<https://sciences-cognitives.fr/wp-content/uploads/2020/11/AFSC-Fiches-Theoriques-La-metacognition.pdf>

Annexe 1 : Comprendre une consigne

Comprendre une consigne implique pour l'élève de répondre, au moins en partie, à un grand nombre de questions d'abord d'ordre très pratique mais aussi plus essentiel si on veut que l'apprentissage soit effectif.

Quel est le type de consigne ? Est-ce :

- Une question à laquelle il faut donner une réponse,
 - Où vais-je trouver la réponse ?
 - Sous quelle forme dois-je donner cette réponse ?
- Une action à réaliser : mise en application ± élaborée de processus étudiés...

Beaucoup d'implicite, souvent, empêche les élèves de faire :

- Quel apprentissage est visé par cette consigne ?
- Où dois-je faire le travail ? (cahier, cahier de brouillon...) → statut du travail à réaliser
- Quand dois-je le faire ? En combien de temps ? (difficulté réelle à évaluer le temps à consacrer)
- Ai-je besoin d'outils complémentaires ?
 - Lesquels ?
 - Est-ce autorisé ?
 - Suis-je en mesure d'utiliser les outils que j'utilise ? → difficulté à comprendre les définitions d'un dictionnaire par exemple, à choisir la bonne définition parmi celles proposées, notamment pour les mots polysémiques, difficulté à trouver une information accessible sur l'internet)

Annexe 2 : Questions meta-cognitives ?

« Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. » Confucius.

➤ Définition :

La cognition représente l'ensemble des processus mentaux relatifs au traitement de l'information.

La métacognition est le regard et l'analyse que le sujet porte sur sa cognition. C'est une activité de contrôle, d'évaluation et de régulation.

Par exemple:

Suis-je en mesure de réaliser la tâche d'apprentissage ?

Comment m'assurer d'avoir les connaissances nécessaires ?

De quelles compétences ai-je besoin ?

Comment planifier la tâche, organiser l'activité ?

Garder une confiance suffisante en moi pour réussir la tâche

Quels sont mes points forts et mes points faibles ?

Ma façon d'apprendre est-elle adaptée à cette tâche ?

Quel sont mes buts dans l'apprentissage, est-ce ennuyeux ou agréable, facile ou difficile ?

Je dois être attentif/ve à mes facultés cognitives telles que l'attention, ma mémoire de travail, mes retours sur erreurs, etc. ?

Je dois penser à revoir les conclusions de mon dernier contrôle

....

Dans la métacognition, il y a surtout le projet d'engagement. L'élève se place « à côté » et fait le point pour mieux poursuivre son apprentissage

En quoi la métacognition est-elle une étape essentielle de l'apprentissage ? Au-delà de cela-même, apprendre aux élèves la métacognition, c'est précisément leur apprendre l'autonomie dans le processus qu'ils développent pour construire leurs apprentissages. (cf. autonomie intellectuelle)

En développant précisément :

- des réflexes de questionnement (vers une autonomie construite),
- la régulation des apprentissages en cours par le feed-back automatisé,
- la critique positive qui forme l'esprit scientifique (au sens Bachelardien du terme),
- l'explicitation des savoirs en jeu pour réduire l'écart et lutter contre les inégalités scolaires qui sont avant tout des inégalités sociales (quatrième et cinquième paradoxes).

Exemples d'activités métacognitives

Avant
<ul style="list-style-type: none">• Évaluer les difficultés rencontrées au cours d'apprentissages semblables.• Essayer d'anticiper les difficultés que l'on pourrait rencontrer.• Se fixer un objectif d'apprentissage personnel en le choisissant soi-même et en le justifiant.• Faire un point sur « ce que je sais déjà » (ou « ce que je crois savoir »).
Pendant
<ul style="list-style-type: none">• Comparer son travail avec des copies types.• Analyser son travail en fonction des critères d'évaluation préétablis.• Échanger avec ses pairs au sujet du travail à accomplir.• Expliquer, justifier une démarche, une réponse ; donner des exemples.

Après

- Faire le bilan de sa démarche.
- Réfléchir à ce qu'on a appris; à ce qu'on a trouvé difficile; à ce qu'on pense devoir réviser davantage; à ce qu'on bien compris; à ce qu'on a trouvé utile et nécessaire; à ce qu'on a ressenti; etc.
- Comparer les connaissances antérieures avec les nouvelles connaissances acquises.
- Faire le bilan de ses apprentissages en fonction des critères préétablis.

Des questions pour favoriser la métacognition

Justification	<ul style="list-style-type: none">• Pourquoi as-tu procédé ainsi ?• Pourquoi penses-tu avoir réussi ?
Prise de conscience	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce qui est nouveau pour toi ?• Qu'est-ce que tu as modifié ?• Qu'est-ce que tu as appris ?
Comparaison	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce qui est différent entre les deux versions de ce texte ?• Entre les deux démarches, laquelle préfères-tu et pourquoi ?
Jugement	<ul style="list-style-type: none">• Quel est ton degré de certitude ?• Jusqu'à quel point es-tu satisfait ?
Verbalisation de sa réflexion	<ul style="list-style-type: none">• Qu'en penses-tu ?• Quelles difficultés as-tu rencontrées et qu'as-tu fait ?
Établissement de liens	<ul style="list-style-type: none">• Qu'as-tu appris dans cette activité ?• Que savais-tu déjà ?
Transfert	<ul style="list-style-type: none">• Que réutiliseras-tu dans une tâche semblable ?
Régulation	<ul style="list-style-type: none">• Que modifieras-tu et pourquoi ?
Analyse des stratégies utilisées	<ul style="list-style-type: none">• Quelle est l'utilité des stratégies utilisées ?• Quelles autres stratégies auraient pu être utiles ?

Source : <http://evaluation.edusourceontario.com/annexes.htm>

Annexe 3 : Autonomie en groupe ?

Comment s'assurer d'une certaine autonomie de chaque élève individuellement lors du travail de groupes ?

Dans tout travail de groupe, il y a des temps propices à une centration sur chaque sujet :

- des temps évaluatifs : autant les temps d'évaluation diagnostique que les démarches d'auto-évaluation peuvent caractériser des moments de centration forte sur/de chaque sujet, sur ses connaissances préalables, ses représentations, ses acquisitions, remettant chaque élève face à un positionnement personnel de ses propres acquisitions.
- des temps de réécriture personnelle : l'enjeu est alors d'apprécier par des traces écrites des progressions, des appropriations, des positionnements personnels, voire un ensemble d'acquisitions.
- des temps de projets de l'élève : le projet personnel prend assise sur des centres d'intérêt personnels mais inscrits également dans un registre d'intentions partagées par le groupe... Positionner les projets d'élève au cœur de sa pratique d'enseignement oblige l'enseignant à énoncer clairement les valeurs visées et pour lesquelles on recherche une adhésion collégiale, à énoncer des buts communs que chacun se fixera tant à titre individuel qu'au sein du groupe, enfin, à indiquer des objectifs généraux qui seront déclinés ensuite sous forme d'objectifs opérationnels et disciplinaires.
- des temps des recherches d'information : il nous semble nécessaire de considérer pour chaque projet incluant une phase de recherche d'information, un temps de recherche individuelle, permettant à chaque sujet, de confronter ses savoir-faire aux autres, ainsi que ses stratégies, à condition ensuite de partager les choix et parcours des uns et des autres pour en arriver au cheminement attendu ou visé par l'enseignant. Ce temps de recherche personnel reste l'occasion de confronter sa pratique à celles des autres, et contribue ainsi à une forme de construction autonome de démarches et de méthodes.

Annexe 4 : Les questions sur l'autonomie de l'élève

Comment mener un entretien pour l'élève ?

Objectifs :

- Verbaliser l'action : décrire le faire, expliquer le faire
- Rendre visible l'action mentale à l'œuvre dans le traitement de tâches données, et relative à l'analyse et à l'anticipation que l'élève met en place pour les réaliser de manière autonome.

Contexte de l'entretien :

Situation d'un élève pour lequel une observation a permis de révéler un manque d'autonomie (au niveau de l'engagement, de la mise en œuvre ou de l'auto-régulation), et pour lequel on souhaite identifier les difficultés, les erreurs, les dysfonctionnements et ainsi comprendre ce qui fait obstacle à l'autonomie dans le travail notamment dans les champs de l'anticipation, l'organisation, l'intention, l'analyse, etc... Ces champs ne sont pas facilement observables et nécessitent donc un temps d'entretien.

Il ne s'agit pas de mener un entretien d'explicitation mais d'en utiliser quelques ressorts pour aider l'élève à passer de l'implicite à l'explicite.

Conseils pour mener l'entretien :

Quelques principes généraux :

- Partir d'une situation concrète, si possible vécue par l'enseignant et l'élève.
- Reposer le contexte de la situation : on interroge le souvenir de l'expérience
- Questionner pour encourager la description : recherche de réponses descriptives et non explicatives
- Utiliser des relances positives face à des situations ou attitudes de blocages

Quelques principes de démarche

- Etre attentif au format du questionnement : la formulation des questions est essentielle au cours de l'entretien pour encourager la description.
 - à proscrire:
 - les questions fermées
 - les questions qui commencent par "est-ce que..."
 - les questions qui sont en forme de demande d'explication: "Pourquoi.... ?"
 - à préférer:
 - les questions ouvertes du type:
 - Qu'est-ce que... *il se passe pour toi quand tu reçois l'énoncé ?*
 - Comment... *sais-tu que c'est difficile ? que c'est simple ? Sais-tu ce qu'il faut que tu fasses ?*
- Suivre le déroulement chronologique de l'action :
 - Début : *par quoi as-tu commencé ? Qu'as-tu fait en premier ?...*
 - Enchaînement : *qu'as-tu fait ensuite ? Et juste après, qu'as-tu pris en compte ?*
 - Fin : *comment savais-tu que c'était terminé ? Par quoi as-tu terminé ? Que s'est-il passé à la fin ?*
- Reformuler, relancer : utiliser par ex des dénégations pour renvoyer à une information factuelle positive : *je ne sais pas faire ! => Comment tu sais que tu ne sais pas faire ? Je fais n'importe quoi ! => Dans ce cas, tu fais quoi ?*
- Interroger différentes dimensions :
 - la dimension intentionnelle : *dans quel but est-ce que tu fais ça ? Pour quel motif ? Dans quelle intention ? Qu'est-ce que tu vises en fait ?*
 - la dimension de la prise d'information : *à quoi es-tu attentif ? À quoi sais-tu que... ?*
 - la dimension de la prise de décision : *qu'est-ce que tu fais quand... ? Comment fais-tu ?*