

Comment favoriser le développement de l'autonomie des élèves à l'école primaire ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Julia Ruefli

Sous la direction de : Daniel Bosmans

La Chaux-de-Fonds, Avril 2023

Remerciements

J'aimerais, en premier lieu, adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans, qui m'a accompagnée tout au long de la création de ce travail de recherche avec bienveillance et intérêt. Ses conseils et son implication m'ont été bien précieux pour la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite également remercier les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe afin que je puisse y réaliser mes observations, pour le temps qu'elles ont pu m'accorder ainsi que pour les entretiens qui ont également été réalisés avec elles.

Pour terminer, je remercie chaleureusement mon entourage pour son soutien précieux auquel j'ai eu droit durant toute la réalisation de ce travail de recherche, et plus particulièrement mon frère et mes parents pour l'avoir soigneusement relu.

Résumé

Ce travail de recherche traite du thème de l'autonomie. Il a pour objectif de découvrir et de mettre en avant les différents moyens pouvant être utilisés par les enseignant·e·s afin de favoriser le développement de l'autonomie de leurs élèves. Pour cela, des moments d'observation dans des classes de cycles différents, ainsi que des entretiens avec leurs enseignantes ont été réalisés. Par ces observations et ces entretiens, des données ont pu être récoltées au sujet de divers moyens de promouvoir l'autonomie des élèves en classe, que ce soit par le matériel, l'organisation ou certains gestes pouvant être adoptés par les enseignant·e·s.

L'objectif de ce travail est de permettre aux enseignant·e·s de l'école primaire de réaliser à quel point le développement de l'autonomie est important pour les élèves, pour leur épanouissement dans leur vie personnelle comme pour leurs apprentissages et ainsi leur scolarité, et surtout de démontrer différents moyens de le favoriser.

Cinq mots-clés

- Autonomie
- Gestes de l'enseignant·e
- Matériel
- Organisation de l'enseignement
- Enseignant·e·s

Liste des tableaux

TABLEAU 1 – CODE COULEUR DES ANALYSES	26
TABLEAU 2 – ENTRETIENS: CRITÈRES DE L'AUTONOMIE.....	28
TABLEAU 3 – OBSERVATIONS: CONSIGNES.....	30
TABLEAU 4 – OBSERVATIONS: GESTES DE L'ENSEIGNANT	33
TABLEAU 5 – ENTRETIENS: GESTES DE L'ENSEIGNANT	37
TABLEAU 6 – OBSERVATIONS: SUIVI DES ÉLÈVES.....	39
TABLEAU 7 – OBSERVATIONS: MATÉRIEL.....	42
TABLEAU 8 – ENTRETIENS: MATÉRIEL.....	44
TABLEAU 9 – ENTRETIENS: COLLABORATION.....	46
TABLEAU 10 – ENTRETIENS: POURQUOI FAVORISER L'AUTONOMIE?	48
TABLEAU 11 - RÉSUMÉ DES RÉSULTATS.....	50

Liste des annexes

TABLEAU 1 – CODE COULEUR DES ANALYSES.....	26
TABLEAU 2 – ENTRETIENS: CRITÈRES DE L'AUTONOMIE.....	28
TABLEAU 3 – OBSERVATIONS: CONSIGNES	30
TABLEAU 4 – OBSERVATIONS: GESTES DE L'ENSEIGNANT	33
TABLEAU 5 – ENTRETIENS: GESTES DE L'ENSEIGNANT.....	37
TABLEAU 6 – OBSERVATIONS: SUIVI DES ÉLÈVES	39
TABLEAU 7 – OBSERVATIONS: MATÉRIEL.....	42
TABLEAU 8 – ENTRETIENS: MATÉRIEL	44
TABLEAU 9 – ENTRETIENS: COLLABORATION	46
TABLEAU 10 – ENTRETIENS: POURQUOI FAVORISER L'AUTONOMIE?.....	48
TABLEAU 11 - RÉSUMÉ DES RÉSULTATS.....	50
ANNEXE 1 : CONTRAT DE RECHERCHE	I
ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN.....	II
ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION	IV

Table des matières

INTRODUCTION	3
1. PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET ET DU PROBLÈME DE RECHERCHE	5
1.1.1. <i>Raison d'être de l'étude</i>	5
1.1.2. <i>Présentation du problème</i>	6
1.1.3. <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	7
1.2. ÉTAT DES CONNAISSANCES THÉORIQUES.....	8
1.2.1. <i>Rappel historique</i>	8
1.2.2. <i>Les moyens déjà mis en place</i>	10
1.2.3. <i>L'autonomie</i>	12
1.2.4. <i>L'autonomie et la motivation</i>	13
1.2.5. <i>Le rôle de l'enseignant·e</i>	14
1.2.6. <i>L'autonomie dans le Plan d'Études Romand</i>	14
1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHÈSES) DE RECHERCHE	15
1.3.1. <i>Identification de la question de recherche</i>	15
1.3.2. <i>Objectifs de recherche</i>	16
2. MÉTHODOLOGIE.....	17
2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	17
2.1.1. <i>Type de recherche</i>	17
2.1.2. <i>Relation entre la théorie et les données récoltées</i>	18
2.1.3. <i>Démarche de recherche</i>	18
2.1.4. <i>Enjeu et objectifs</i>	19
2.2. NATURE DU CORPUS.....	20
2.2.1. <i>Collecte de données</i>	20
2.2.2. <i>Procédure et protocole de recherche</i>	22
2.2.3. <i>Sélection des participant·e·s</i>	22
2.3. MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	23
2.3.1. <i>Observations</i>	23
2.3.2. <i>Entretiens</i>	24
2.3.3. <i>Méthodes d'analyse des données</i>	24

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	26
3.1. L'AUTONOMIE DANS LES DIFFÉRENTS CYCLES	28
3.2. CONSIGNES.....	30
3.3. GESTES DE L'ENSEIGNANT	33
3.4. SUIVI DES ÉLÈVES.....	39
3.5. MATÉRIEL MIS À DISPOSITION.....	42
3.6. COLLABORATION ENTRE LES ÉLÈVES.....	46
3.7. POURQUOI FAVORISER L'AUTONOMIE ?	48
4. CONCLUSION.....	50
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	55
ANNEXES.....	I

Introduction

L'éducation a pour objectifs d'aider les enfants à se développer afin de se préparer à leur future vie d'adultes, en acquérant des connaissances diverses. Cependant, les connaissances scolaires ne suffisent pas à cet effet, c'est pourquoi les élèves développent également de nombreuses autres compétences au cours de leur scolarité, telles que, justement, l'autonomie. En effet, l'autonomie est une compétence indispensable non seulement pour la vie d'adulte, mais également pour celle des enfants, notamment dans leur métier d'élève. Nous découvrirons dans ce travail que l'autonomie est liée à beaucoup d'autres compétences et d'autres besoins, et qu'elle joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant.

Malheureusement, il arrive que les élèves n'aient pas suffisamment de soutien pour développer cette compétence au sein de leur école. En effet, bien que l'enseignement progresse régulièrement dans sa qualité, il a encore tendance à favoriser une approche plutôt directive et contrôlée, qui n'est par conséquent pas très encline à développer l'autonomie des élèves. Plus les élèves sont contrôlés et strictement dirigés, moins ils auront l'opportunité de faire des choix et d'adapter leurs stratégies d'apprentissage selon leurs besoins. Ils auront de ce fait plus de difficulté à développer correctement leur autonomie, ce qui les défavorisera lorsqu'ils se trouveront dans des situations où il n'y aura pas d'enseignant·e pour les accompagner. C'est pourquoi l'objet de ce travail est de découvrir et de présenter comment est-ce que l'on peut favoriser le développement de l'autonomie des élèves à l'école.

La question du développement de l'autonomie peut être bien vaste. Dans ce travail, les éléments recherchés sont axés sur ce qu'il se passe au sein d'une seule classe, avec un·e seul·e enseignant·e. Nous nous intéressons donc au matériel pouvant être utilisé, aux gestes pouvant être adoptés par les enseignant·e·s, ainsi qu'à l'organisation des activités réalisées avec les élèves. Cependant, l'autonomie est un terme pouvant englober de nombreuses compétences et les attentes que peuvent avoir les enseignant·e·s envers leurs élèves à ce sujet peuvent varier selon l'enseignant·e et surtout selon le degré scolaire.

C'est pourquoi ce travail débute par un éclaircissement sur le sujet de l'autonomie, afin de définir ce qu'elle représente ainsi que son histoire au sein des écoles et le rôle qu'elle y a joué. Par la suite, d'autres termes touchant à l'autonomie et à ce travail de recherche sont expliqués afin d'en faciliter la compréhension. S'en vient ensuite une partie méthodologique expliquant par quels moyens des informations sont récoltées dans le but d'obtenir des traces concrètes permettant d'approfondir les recherches de ce travail. Dans cette partie il est donc expliqué que des observations ainsi que des entretiens ont été réalisés, mais également par quels moyens et comment les données furent traitées par la suite. Pour terminer, les données ont été analysées dans une dernière partie, permettant de mettre en évidence les divers moyens relevés ayant pour objectif de favoriser le développement de l'autonomie des élèves en classe et ainsi de répondre aux différentes questions de recherche.

1. Problématique

L'autonomie est un vaste sujet englobant bien des domaines et ainsi des attentes. Il est possible d'aborder et de favoriser le développement de cette compétence de nombreuses façons différentes. Afin de pouvoir approfondir le sujet et répondre correctement aux questions de recherche par la suite, il est donc important de clarifier certains termes ainsi que de justifier l'intérêt de ce travail de recherche.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Les méthodes et principes de l'éducation scolaire sont en mouvement constant, évoluant au fil des années, des études et des découvertes. Leur but ultime étant de transmettre des connaissances et compétences aux élèves, les moyens sont nombreux pour arriver à ces fins. Seulement, l'apport de l'éducation ne s'arrête pas uniquement aux connaissances scolaires à transmettre. En effet, l'École a pour rôle de préparer l'élève à la vie active, à se débrouiller dans sa vie professionnelle ainsi qu'à la citoyenneté ; et un bon citoyen doit pouvoir être capable d'assumer la responsabilité de ses propres choix aussi bien que de ses actions. Autrement dit, il doit pouvoir agir en autonomie. L'un des rôles de l'éducation est donc d'apprendre aux élèves à devenir autonomes (Chaix, 2015).

St-Pierre (2004a) a décrit cinq caractéristiques décrivant un élève ou étudiant dit autonome :

Elle/il :

1. Poursuit des buts personnels explicites et hiérarchisés selon des valeurs choisies lucidement;
2. Dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces;
3. Fait librement des choix judicieux et réfléchis en vue de l'atteinte de ces buts;
4. Peut identifier ses progrès et ses reculs;
5. Reconnaît et assume les conséquences des choix qu'elle ou qu'il a faits.

(p. 24)

Telles sont les qualités requises qu'un élève, à la fin de l'école primaire, voire secondaire, devra présenter afin de passer au statut d'étudiant ou apprenti sans difficultés majeures. Parmi elles, nous pouvons retrouver les items 2 et 4 dans les Capacités transversales du Plan d'études Romand (PER), dans l'axe des « Stratégies d'apprentissage » (*Capacités transversales*, s.d.). Cependant, ces aptitudes ne sont pas toutes – ou du moins pas suffisamment – enseignées, exercées et encouragées au sein des leçons à l'école primaire. Il est donc demandé à l'élève de développer son autonomie au cours de sa scolarité, cependant il n'est pas toujours courant que des dispositifs soient mis en place afin de favoriser le développement de cette dernière.

Chaix (2015) nous rappelle que « l'autonomie est donc l'un des objectifs majeurs d'une éducation démocratique, d'un management responsabilisant, et d'une pédagogie efficace et juste » (p.19). Si l'élève devient autonome en classe, il développera et utilisera ses propres stratégies d'apprentissage ; il saura quels sont les moyens qui lui sont le plus appropriés pour acquérir certains savoirs ou certaines compétences. Il saura également s'imposer des temps de travail, des limites quant à son comportement, il saura quel matériel lui est nécessaire et surtout la manière qui sera la plus intéressante pour lui d'aborder et effectuer une certaine tâche. Cela représente ainsi un gain de temps et d'énergie considérable pour l'élève, mais également en second plan pour l'enseignant-e.

Ce travail a donc pour but de rechercher et découvrir les différents moyens utilisés par les enseignant-e-s qui ont pour objectif d'appuyer le développement de cette autonomie. Souhaitant personnellement mettre en place certains de ces dispositifs dans mes futures classes, il me paraît primordial de soutenir les élèves dans leur apprentissage de la gestion de soi et de les accompagner dans ce développement, car nous verrons par la suite que l'autonomie est liée à d'autres enjeux majeurs de l'apprentissage tels que les stratégies d'apprentissage et la motivation.

1.1.2. Présentation du problème

Comme mentionné précédemment, le but premier de l'enseignement à l'école primaire est de transmettre des savoirs. Dans les différentes disciplines enseignées, nombreuses sont les connaissances que les élèves doivent acquérir. Il est fréquent que les

enseignants soient tellement attirés par cet objectif, qu'ils souhaitent l'atteindre de la façon la plus facile, efficace et rapide pour les élèves. Ils ont donc malheureusement la fâcheuse tendance à "prémâcher" le travail pour leurs élèves, ce qui peut être très efficace au service de leur apprentissage dans les différentes matières, mais qui, cependant, ne leur rend pas service pour la suite de leur parcours scolaire, étudiantin et professionnel. En effet, encore trop d'enseignants, lorsqu'ils donnent une tâche à réaliser à leurs élèves, leurs expliquent comment la faire, quand, avec quel matériel et en combien de temps cela devrait être terminé. Les élèves reçoivent en quelque sorte la recette de l'acquisition d'un savoir, son mode d'emploi, et n'ont plus qu'à suivre les étapes dans l'ordre afin d'atteindre leur objectif. Il est tentant de penser que cette démarche allège le travail pour les élèves et leur rend les tâches plus simples. De plus, de cette façon, le travail se fait plus rapidement et les objectifs sont donc atteints dans un temps relativement court. Contraints de suivre et couvrir le programme qui leur est imposé, les enseignants ont donc tendance à agir ainsi dans leur propre intérêt ainsi que dans celui de leurs élèves. Cependant, bien que cette aspiration semble être avantageuse pour les élèves, elle leur sera plutôt défavorable ultérieurement lorsqu'ils seront livrés à eux même dans leur apprentissage. Non seulement les élèves ont besoin de développer une certaine autonomie pour leur vie future, mais également pour leur vie actuelle au sein de la classe.

Néanmoins, l'autonomie n'est pas une aptitude innée, elle n'apparaît pas par elle-même. Genoud (2004), ainsi que Durand (2012) expliquent dans leurs ouvrages que l'autonomie se construit en étant exercée, et que les enseignants jouent un rôle clé dans la formation de celle-ci. Fort heureusement, plus l'éducation évolue, et plus le monde des enseignants réalise l'importance du développement de l'autonomie des élèves en classe. C'est pourquoi de plus en plus de moyens apparaissent afin de favoriser ce développement, que ce soit sous forme de matériel, d'organisation ou de méthodes.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Ce mémoire a donc pour objectif de mettre en évidence les différents moyens pouvant être mis en place au sein d'une classe afin de développer l'autonomie des élèves. Pour ce faire, l'intérêt sera porté aux méthodes pédagogiques de divers enseignants, puis leur efficacité sera analysée. Ce mémoire pourra donc par la suite servir de guide ou plutôt

de tremplin et de motivateur pour toute personne souhaitant favoriser le développement de cette autonomie pour ses élèves.

Dans ce travail, il sera expliqué ce qu'est l'autonomie et plus précisément ce que l'on comprend en parlant de l'autonomie des élèves. En effet, il est possible d'être autonome de diverses façons et dans de vastes domaines, il faudra donc décrire de quoi il s'agit lorsque que l'on parle de l'autonomie des élèves dans le milieu scolaire, ainsi que le point auquel nous souhaitons qu'ils soient autonomes. L'intérêt de cette recherche est de démontrer que l'on peut aider nos élèves à développer leur autonomie à partir de simples gestes et habitudes à prendre, et comment non seulement cela allège la charge de travail de l'enseignant-e mais surtout à quel point cela rend service aux enfants, non seulement en devenant, au fil des années, de plus en plus autonomes dans leurs apprentissages et leur scolarité, mais également pour ensuite aboutir à une vie professionnelle complètement autonome.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Rappel historique

Avant de parler des différentes méthodes et principes d'aujourd'hui, faisons un petit retour en arrière. L'éducation, au fil des années, s'est vue évoluer de manière considérable. Influencée et inspirée des paroles de grands pédagogues ou philosophes tels que Rousseau, Freinet, Montessori et bien d'autres encore, les principes de l'éducation ont changé au fur et à mesure des découvertes quant au développement de l'enfant et à ses besoins. Il sera utile ici de résumer dans les grandes lignes différentes périodes de l'histoire sur le sujet de l'enseignement à l'école, afin d'en illustrer l'évolution.

Il n'est pas nécessaire de remonter trop loin dans le temps pour retrouver une pédagogie contraire à celle qui est recherchée dans ce mémoire. Au cours des XIX et XXème siècles, est apparu le cours magistral. Le cours magistral étant "une forme d'enseignement dans laquelle le professeur dispense oralement le savoir devant des élèves censés le recueillir. Elle est souvent dite « frontale » ou « transmissive » par opposition à une démarche pédagogique dans laquelle les élèves seraient mis en situation de « construire » leur propre savoir" (Bruter, 2013, p. 1), il a été pendant

longtemps et d'après la plupart des enseignants, le moyen le plus efficace de transmettre un savoir (Hery, 2009).

Ce n'est qu'après la deuxième Guerre Mondiale que des changements se sont imposés. Le texte de Roger Cousinet intitulé L'enseignement de l'Histoire et l'éducation nouvelle, est republié en 1950, et fait découvrir au peuple et aux acteurs de l'éducation, une nouvelle pédagogie plaçant l'élève dans une position plus active (Hery, 2009). C'est à la suite de cette publication que nous avons commencé à nous intéresser à d'autres théories pédagogiques, et à leurs auteurs. Parmi celles-ci, quatre grands courants pédagogiques ont vu le jour et fait évoluer l'éducation, ayant pour but de favoriser l'action de l'élève par le dialogue, l'observation, l'analyse et l'expérimentation (Hery, 2005).

Le premier de ces courants fut le béhaviorisme, qui est un principe psychologique selon lequel l'apprentissage se fait à l'aide de stimuli auxquels des réponses associées sont enseignées. Il se fait donc dans l'environnement de l'élève, qui apprend à donner les bonnes réponses réflexes aux différents stimuli qui l'entourent (Basque, 1999). En réaction au béhaviorisme est apparu très rapidement le cognitivisme. Il est centré sur les pensées et démarches cognitives pour résoudre des problèmes. Selon les croyances des cognitivistes, il faut donc s'intéresser aux démarches utilisées par les élèves pour traiter les informations et les appliquer ensuite dans un autre contexte, afin d'adapter l'enseignement en fonction de celles-ci.

Quelques années plus tard, en 1975, Piaget a fait naître une théorie qu'il a nommé le constructivisme. Selon lui, pour acquérir une nouvelle connaissance, il faut faire face à une situation nouvelle qui va créer un déséquilibre dans nos connaissances déjà acquises. Il nous faudrait donc ensuite réorganiser nos conceptions afin de les adapter à cette situation nouvelle. C'est ce qu'il a expliqué comme étant l'assimilation. Dans les années 80, Vygotski s'est inspiré du constructivisme et a développé cette idée dans un contexte social. Il a ainsi fait naître le quatrième grand courant pédagogique, le socio-constructivisme. Il a le même principe de construction des connaissances, seulement celui-ci met en évidence l'apprentissage par les échanges sociaux, par interaction entre élèves ou avec l'enseignant-e. Pour cela, l'enseignant-e doit alors favoriser le conflit socio-cognitif, c'est-à-dire un affrontement de différents points de vue (Chekour et al., 2015).

Le travail se fait alors majoritairement par groupes. De plus, Vygotski a également décrété que pour que l'apprentissage se fasse, il faut que la connaissance ou le savoir visé-e se trouve dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'enfant. La ZPD étant la zone se situant entre ce que l'enfant est capable de faire seul, et ce qu'il n'est pas encore capable de faire, même accompagné. Dans cette zone se tient donc tout ce que l'enfant est capable de faire, tout en étant guidé ou accompagné, dans une situation d'interaction sociale ; dans ce contexte, cela comprend donc l'aide de l'enseignant-e (Berdal-Masuy, Briet & Pairon, 2004).

Si ces quatre grands courants pédagogiques sont si importants, ce n'est pas uniquement pour la part historique de l'éducation, mais surtout pour l'influence qu'ils ont encore aujourd'hui sur les méthodes utilisées dans l'enseignement. Le cours magistral a apporté à l'enseignement l'importance de la transmission, de la communication d'un savoir d'un être à un autre ; la pédagogie nouvelle, elle, a mis en évidence l'importance de l'activité de l'élève dans ses apprentissages, ce qui encourage également le développement de son autonomie ; les défauts du comportementisme ont permis la naissance du cognitivisme qui a démontré que les démarches de chacun des élèves étaient bien plus intéressantes à prendre en compte que leurs résultats ; et enfin le constructivisme est venu compléter ce que la pédagogie nouvelle avait commencé, en insistant sur la centralisation de l'élève dans l'enseignement et sur l'apprentissage par l'action. Ces courants ont donc effectivement inspiré la pédagogie d'aujourd'hui par leurs théories, leurs méthodes et leurs pratiques didactiques. Ils sont en fait les piliers de la pédagogie actuelle, ou du moins de la pédagogie sur laquelle on souhaiterait que les enseignants des écoles publiques se basent.

1.2.2. Les moyens déjà mis en place

Aujourd'hui, nombreux sont les enseignants qui souhaiteraient guider leurs élèves vers une autonomie plus poussée, et beaucoup ont déjà mis en place certains moyens qui favorisent cette autonomie. Par exemple, il est de plus en plus fréquent d'entendre parler de ce que l'on appelle une classe flexible. La classe flexible est basée sur une pédagogie libertaire. La salle de classe est agencée différemment d'une classe normale : les supports de travail sont variés (tables hautes, tapis de sol, support d'écriture mobile, ...), il y a souvent des espaces consacrés au travail de groupe, d'autres plutôt prévus pour

la lecture et d'autres encore sont agencés pour permettre aux élèves d'être en mouvement (Maulini & Capitanescu Benetti, 2020). Maulini et al. (2020) expliquent également que les classes flexibles peuvent être très différentes les unes des autres car elles se basent justement sur un concept de souplesse et de liberté. Elles sont majoritairement inspirées du courant constructiviste de Piaget. Dans ces classes flexibles, les élèves sont amenés à être autonomes car c'est à eux de décider dans quel espace et dans quelle position ils vont travailler en fonction de la tâche à réaliser ainsi que de leurs besoins personnels pour optimiser leur efficacité et favoriser leur concentration. Cependant, il n'y a pas que les classes flexibles qui permettent aux élèves de développer leur autonomie.

Un autre moyen régulièrement utilisé dans les classes primaires des écoles publiques (d'ailleurs également dans les classes flexibles), c'est le travail en ateliers. La méthode du travail en ateliers est tout d'abord apparue pour répondre à l'hétérogénéité de la classe. Le travail en ateliers consiste à mettre en place divers ateliers d'activités, qui travaillent chacun un objectif d'apprentissage bien précis (parfois différents les uns des autres, parfois similaires), pendant que l'enseignant-e s'occupe soit de l'un des ateliers (appelé alors « atelier dirigé ») ou alors se met en retrait car les ateliers demandent aux élèves de travailler individuellement (ou par groupes, selon l'activité) (Leroy, 2020). Dans cette forme de travail, l'autonomie est donc également fortement sollicitée et développée car l'élève doit lui-même gérer son temps de travail, ses outils ainsi que l'ordre dans lequel il réalise les ateliers. Il y a même parfois plusieurs ateliers à disposition et c'est alors à l'élève de choisir lesquels il va effectuer et dans quel ordre (Lahire, 2001). Le rôle de l'enseignant, dans ce cas-là, est d'imposer à l'élève un ou plusieurs objectifs et de le guider dans ses choix si nécessaire, en respectant un équilibre entre ce qui doit être atteint et la liberté de l'élève.

Les devoirs à domicile, bien qu'ils soient actuellement déconseillés pour des raisons d'inégalités entre les élèves, sont également un moyen de rendre les élèves plus autonomes. En effet, lorsque l'enseignant-e n'est pas présent-e pour leur dire ce qu'ils doivent faire et à quel moment, ce sont aux élèves de se prendre en main, en connaissance de l'échéance de leurs devoirs.

1.2.3. L'autonomie

Le terme "autonomie" peut englober de vastes domaines et définitions. En effet, il n'est pas très clair de vouloir aider au développement de l'autonomie des élèves sans préciser ce qui est réellement attendu de leur part pour être considérés comme étant autonomes. Il existe de nombreuses définitions différentes pour l'autonomie, qui couvrent un large éventail de concepts. Par exemple, l'autonomie décrite par Bourgeois & Gagnon (2016) correspond à « la capacité de l'élève à mobiliser les savoirs, les compétences et les attitudes, dans des situations complexes, en fonction d'objectifs fixés par lui-même ou par un tiers » (p. 55). Bélanger et Farmer (2012), elles, décrètent que l'autonomie des élèves est divisée en deux pôles différents. Il y a tout d'abord l'autonomie cognitive, qui évoque plutôt l'autonomie des élèves dans leur travail, dans les réalisations de tâches, sans l'aide des enseignants ; et puis il y a l'autonomie politique, qui elle définit le fait que les élèves développent leurs stratégies personnelles pour atteindre leurs objectifs et qu'ils les mettent ensuite en pratique. Dans ce cas-là, le rôle de l'enseignant·e serait donc d'enseigner ces stratégies afin que les élèves puissent ensuite les développer et choisir lesquelles leur correspondraient le mieux pour leurs apprentissages.

Ce qui est recherché dans ce travail, ce n'est pas une autonomie complète des élèves et un rôle effacé de l'enseignant·e ; au contraire, le rôle de l'enseignant·e est crucial dans le développement de l'autonomie de ses élèves, il/elle doit leur servir de guide, de soutien et d'accompagnant·e dans leur apprentissage. L'autonomie recherchée correspond donc à ces définitions, mais devrait être complétée par la précision que l'enseignant·e est la référence des élèves, la "boîte à outils" ainsi que le copilote de leur quête vers l'autonomie.

Il faut cependant faire attention à ne pas toujours assimiler autonomie et facilité d'apprentissage, car il a été démontré que ces deux termes n'étaient pas inévitablement liés. En effet, Leroy-Audouin et Suchaut (2005) expliquent dans leur revue qu'une étude a pu démontrer que les élèves en bas âge considérés comme autonomes ont en effet une certaine facilité scolaire et dans leurs apprentissages, mais que, cependant, les élèves plus âgés agissant en autonomie devraient être plus suivis car ils ont tendance à parfois s'éloigner des objectifs sans s'en rendre compte et cela sans se manifester, ce qui engendre des difficultés scolaires par la suite. De plus, pour pouvoir aider

correctement ses élèves à développer leurs capacités à travailler en autonomie, l'enseignant·e doit apprendre à trouver le juste équilibre entre éducativité et liberté. Meirieu (2009, p.7) explique dans ses ouvrages qu'effectivement, l'un ne va pas sans l'autre malgré le fait qu'ils soient contradictoires. Il parle des élèves et des êtres humains en général en disant que « on ne les fabrique pas, on les accompagne dans l'émergence de leur individualité, de leur personne, de leur liberté ».

Elie (2015) en a donc conclu que pour qu'un élève soit correctement guidé vers l'autonomie, il faut également lui enseigner ce qu'est la liberté, en lui faisant comprendre qu'à l'école, elle comporte paradoxalement certaines limites et qu'elle ne signifie pas que l'élève peut faire ce qu'il veut, contrairement à ce que beaucoup pourraient croire. Pour conclure, le but de l'apprentissage en autonomie est le fait que les élèves tentent d'aborder des normes différentes de celles de l'enseignant·e, en effectuant leurs propres recherches et en étudiant d'autres constructions, avec leurs propres stratégies. En somme, lorsqu'un professeur détermine le sujet à étudier, c'est ensuite par l'initiative des élèves et de leurs recherches autonomes que l'enjeu est consistant (Mario & Mercier, 2015).

1.2.4. L'autonomie et la motivation

Le travail en autonomie à l'école, en plus de tous ses avantages déjà cités auparavant, est un véritable tremplin pour la motivation des élèves dans leurs démarches d'apprentissage. En effet, Berdal-Masuy, Briet et Pairon (2004) ont expliqué dans leur ouvrage, en reprenant les paroles de Lebrun (2002), que l'un des facteurs principaux de la motivation des élèves était effectivement l'autonomie, accompagné du sentiment de compétence et du sentiment de participation/proximité, car si l'élève a l'impression d'accomplir ce qu'il qualifie comme étant un bon travail et qu'il répond à son besoin de contact humain par le sentiment de participation/proximité, il sera effectivement plus motivé à réaliser les tâches demandées. Il est expliqué que l'autonomie des élèves aide à favoriser leur motivation, car s'ils sont autonomes, ils sont capables de réguler leur propre comportement selon la situation, ainsi que de conduire par eux-mêmes la mise en place et la réalisation d'une action, d'une tâche ou d'une activité. Deci et Ryan (2000, 2002) complètent ce lien en expliquant dans leurs ouvrages l'étroit lien qui se trouve entre la motivation, l'autonomie, mais en ajoutant également la compétence et

l'appartenance sociale. Selon eux, ces trois derniers termes seraient en fait les trois besoins psychologiques de base, ce qui feraient d'eux des facteurs importants de la motivation.

1.2.5. Le rôle de l'enseignant-e

Comme expliqué précédemment, la zone proximale de développement est la zone dans laquelle doivent se trouver les activités proposées aux élèves dans le but d'acquérir certaines connaissances et compétences nouvelles. Si l'on veut rendre l'élève autonome, ou du moins en partie, il faut donc que les capacités d'autonomie visées se trouvent également dans cette zone. Pour rendre les élèves autonomes, le rôle de l'enseignant-e n'est donc pas de leur demander de se débrouiller pour qu'ils apprennent à agir seuls, mais bien de leur apprendre par différents moyens à être autonomes dans leurs démarches, dans leurs stratégies d'apprentissages ainsi que dans la réalisation des diverses tâches et activités qui leurs sont proposées. C'est pourquoi Mario et Mercier (2015) décrètent que la présence des enseignants auprès des élèves est nécessaire à leur autonomie et l'objectif de ce travail est par conséquent de démontrer par quels moyens ils parviennent donc à favoriser le développement de cette compétence.

Pour que l'enseignant-e puisse favoriser au mieux le développement de l'autonomie de ses élèves, il/elle a lui/elle-même besoin de maîtriser une certaine autonomie pédagogique. Il doit être capable de comprendre les enjeux et les besoins des élèves pour les accompagner et les guider correctement dans leur autonomie. Mais l'enseignant-e n'est pas le/la seul-e acteur/actrice dans ce processus de développement. En effet, Elie (2015) désigne trois dimensions qui s'articulent : le système éducatif (comprenant les principes pédagogiques et les programmes d'enseignement), l'établissement (à travers ses projets, rejette ces priorités nationales et académiques et les adapte à des contextes sociaux et territoriaux spécifiques) et finalement la classe. Il ajoute que l'articulation entre ces trois dimensions permet donc à l'élève d'être encadré entièrement, dans son unité.

1.2.6. L'autonomie dans le Plan d'Études Romand

L'autonomie peut être développée dans toutes les disciplines enseignées à l'école primaire. C'est pourquoi on la retrouve dans le Plan d'Études Romand, dans la catégorie

des Capacités transversales, c'est-à-dire qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Les capacités transversales regroupent donc toutes les aptitudes qui sont fondamentales et qui peuvent être développées dans tous les domaines d'apprentissage durant l'entièreté de la scolarité. Il est demandé aux enseignants de prêter assistance à ces différentes capacités le plus souvent possible, en organisant des situations qui permettent de les exercer et de les élargir. Le développement de l'autonomie est une capacité transversale qui se trouve dans la rubrique des « stratégies d'apprentissage », et plus précisément sous le point « acquisition de méthodes de travail → développer son autonomie » (*Capacités transversales*, s.d.).

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

La recherche qui a été menée dans ce mémoire avait pour but de définir différents moyens pédagogiques, que ce soit au niveau de l'enseignant-e et de ses gestes, du matériel utilisé ou encore de l'organisation de l'enseignement et des leçons, pouvant être utilisés ou mis en place au sein des classes, qui permettent aux élèves d'apprendre à devenir autonomes. L'intention de ce travail est de démontrer aux organisations scolaires et à leurs enseignant-e-s, que le développement de l'autonomie des élèves est important pour ces derniers, et qu'il existe de simples gestes qui peuvent déjà apporter de grands changements. La volonté des enseignant-e-s à travailler l'autonomie de leurs élèves n'est pas remise en question, seulement ils sont souvent à court de moyens ou d'idées, car l'École ne semble pas encore mettre suffisamment ce besoin en avant et n'en donne donc pas toujours les outils nécessaires pour y subvenir. Mon espoir est donc que ce travail serve de motivation et de tremplin aux enseignants afin de se lancer dans la démarche d'autonomisation de leurs élèves.

1.3.1. Identification de la question de recherche

D'après les différentes thématiques abordées précédemment dans la problématique, la principale question de la recherche est donc la suivante :

- Comment favoriser le développement de l'autonomie des élèves en classe primaire?

Afin de se pencher plus précisément sur la question sans avoir à couvrir tous les domaines pouvant y être directement ou indirectement liés, voici les deux sous-questions qui découlent de la première :

1. Comment organiser ses leçons pour accompagner ses élèves dans le développement de leur autonomie ?
2. Quels gestes, quel comportement l'enseignant-e doit-il/elle adopter pour favoriser cette autonomie?

1.3.2. Objectifs de recherche

En menant ce travail sur la thématique du développement de l'autonomie des élèves, l'objectif est de démontrer et proposer des outils aux enseignant-e-s ainsi qu'aux différent-e-s acteurs/actrices de l'éducation, qui permettent d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages tout en les aidant à devenir autonomes et apprendre petit à petit à se débrouiller par eux-mêmes, en sachant où et comment aller chercher ce dont ils ont besoin.

Parallèlement à cela, le but serait également de pouvoir confirmer l'hypothèse stipulant que nombreux sont les gestes des enseignant-e-s, les moyens didactiques ainsi que les matériaux pouvant favoriser le développement de l'autonomie des élèves, et que les enseignant-e-s ont tout simplement besoin d'en prendre connaissance pour se rendre compte que par de simples gestes ils/elles peuvent accomplir de grandes choses dans le développement de cette compétence.

2. Méthodologie

La méthodologie de ce travail décrit tous les moyens mis en place pour récolter des données de la manière la plus logique et efficace ainsi que d'analyser ces dernières, afin de répondre aux questions de recherche de ce mémoire. Elle permet également d'ancrer ce travail dans une certaine démarche et position épistémologique.

2.1. Fondements méthodologiques

Il existe de nombreux types, méthodes et démarches de recherche qui chacun sont liés et rendus utiles selon le but de la recherche, ainsi que la question de départ. Dans ce chapitre sont donc décrits tous les choix d'orientation de recherche sélectionnés pour celles-ci, puis des justifications et explications sont données pour chacun d'entre eux.

2.1.1. Type de recherche

Les types de recherche qualitatif et quantitatif peuvent être mis en application séparément, mais ils peuvent également être complémentaires. En effet, la recherche de type quantitatif s'intéresse à des nombres, des pourcentages et des comparaisons, alors que la recherche qualitative, elle, est principalement efficace lorsque que la question de recherche mène à des observations de facteurs subjectifs qui sont, par conséquent, difficiles à mesurer (Aubin-Auger et al., 2008). Seulement, pour répondre à la question de recherche, le type quantitatif ne serait que peu utile dans ce cas précis. En effet, ce qui est recherché dans ce travail, ce sont les différents moyens pouvant être utilisés ou mis en place au sein d'une classe afin de favoriser le développement de l'autonomie des élèves, et non de savoir combien de classes ou d'enseignants ont tenté d'atteindre ce but. Il ne sera donc pas nécessaire d'utiliser les deux types de recherche complémentaires car seul le type qualitatif sera réellement utile.

Fortin et Gagnon (2016) ont également expliqué que lors d'une recherche de type qualitatif, le chercheur ne s'intéresse pas aux propositions conceptuelles d'un premier abord, mais préfère mettre l'accent sur le public, sur des sujets sélectionnés selon certains critères, pour ensuite théoriser le tout en concepts. Il faudra donc construire des réponses et variables théoriques à partir des réponses et données qui auront été récoltées.

2.1.2. Relation entre la théorie et les données récoltées

Il existe différentes méthodes pouvant être utilisées pour récolter les données et les exploiter pour un travail de recherche. Dans ce travail, la démarche adoptée sera une démarche hypothético-inductive, ce qui signifie que la déduction sera alternée ou superposée à l'induction (Mbengue & Vandangeon-Derumez, 1999). Cela signifie, pour ce travail, qu'après avoir effectué des recherches au sujet de l'autonomie des élèves à l'école, des observations et entretiens seront réalisés afin de récolter des données concrètes à ce sujet, à partir desquelles des conclusions seront tirées afin de compléter la théorie ainsi que les hypothèses avec de nouveaux moyens de soutenir cette autonomie des élèves en classe.

Blaug (1982) complète la définition de cette démarche en expliquant que les connaissances et les réponses recherchées sont donc en partie exprimées en propositions théoriques, mais également en termes pratiques. En effet, les propositions théoriques dont il s'agit dans ce travail seront les réponses données par les différents enseignants avec qui se seront déroulés des entretiens, et les termes pratiques seront, eux, récoltés lors de moments d'observation réalisés au sein de classes dans lesquelles le développement de l'autonomie des élèves est favorisé d'une certaine façon. Ces définitions sont bien résumées lorsque Lincoln et Guba (1985) décrètent que « la démarche hypothético-inductive est émergente même si le chercheur peut au départ formaliser les grandes lignes de son approche du terrain » (p.7).

2.1.3. Démarche de recherche

Parmi les différentes démarches de recherche possibles, celle utilisée pour réaliser celle-ci se catégorisera dans la démarche d'innovation. En effet, la démarche d'innovation signifie que la recherche réalisée cherche à explorer un domaine, trouver des réponses afin de justement transformer et innover certaines pratiques actuelles pouvant être améliorées (Pasche Gossin, 2022). Cette définition correspond parfaitement à ce travail, qui a justement pour objectif de récolter des idées de ce qui peut être mis en place pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves et d'ensuite le transmettre aux enseignants afin qu'ils puissent le mettre en application.

2.1.4. Enjeu et objectifs

Cette recherche a deux enjeux principaux : en premier lieu, elle a un enjeu ontogénique, et en second lieu, moins important et probablement un peu utopique, un enjeu politique.

L'enjeu ontogénique de cette recherche signifie qu'elle a pour but de mettre en valeur, de socialiser diverses pratiques pédagogiques qui pourraient améliorer les pratiques éducatives actuelles, en favorisant le développement de l'autonomie des élèves. Selon Van der Maren (2014), l'enjeu ontogénique d'un travail de recherche mène à un nouveau développement du chercheur ainsi que de ses collaborateurs, dans ce cas précis les autres enseignants. Il explique que c'est une action en rupture avec des pratiques dites traditionnelles afin d'apporter justement une innovation à ces pratiques et les faire évoluer. Cependant, l'innovation dans un travail de recherche à enjeu ontogénique n'est en générale que locale, car elle correspond à un contexte précis.

Cette recherche a également une part d'enjeu politique, si l'on se réfère à la définition de Van der Maren (2014) expliquant que « le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet visant à modifier, sinon à transformer, les pratiques de l'institution » (p. 20). Dans l'idéal, si les réponses amenées à la question de recherche sont vraiment intéressantes et convaincantes, l'étape suivante serait donc d'influencer d'autres enseignant-e-s à reprendre certains des gestes proposés au sein de leur propre classe, ce qui se rapporte justement au fait de modifier des conduites. Cela pourrait se faire de plusieurs manières différentes: par exemple en distribuant un document présentant les différentes méthodes utilisées aux écoles du canton, en mettant à disposition un blog les présentant sur internet ou en écrivant un article à ce sujet dans un journal de l'éducation tel que « Enjeux pédagogiques ». L'objectif de ce travail n'est donc pas seulement d'évaluer les gestes et pratiques actuels de divers enseignants, mais il est aussi à visée pratique, c'est-à-dire que le but est de mettre en évidence ce qui existe déjà au sein de certaines classes et qui favorise le développement de l'autonomie des élèves, afin que cela puisse être repris dans d'autres classes par la suite, notamment la mienne.

2.2. Nature du corpus

Dans cette partie, seront définies les diverses méthodes utilisées afin de récolter des données. Les sujets concernés par cette méthodologie seront également explicités, ainsi que les raisons justifiant les choix effectués.

En effet, dans cette partie du travail, ce qui nous intéresse est toute la procédure mise en place afin d'effectuer la recherche, d'obtenir des informations, des données à analyser et tout cela en justifiant et expliquant chacune des décisions présentées.

2.2.1. Collecte de données

Pour réaliser ce travail, les données recherchées sont donc des idées de gestes et de moyens mis en place afin de développer l'autonomie des élèves. Pour ce faire, il y a donc, en premier lieu, deux moments d'observation qui ont été réalisés dans deux classes différentes. Le plus d'éléments possible liés au développement de l'autonomie y ont été relevés, que ce soit au niveau de l'organisation des leçons et des activités ou des gestes adoptés par l'enseignant. Au cours de ces deux moments d'observation, une grille (cf. annexe 3) a été remplie, afin de répertorier le matériel, les gestes de l'enseignant·e, les pratiques et éventuellement encore d'autres informations, toutes étant liées au développement de l'autonomie des élèves. Ces observations n'ont pas uniquement servi à découvrir ces moyens, mais également à en avoir un retour direct en observant le comportement des élèves et ainsi l'efficacité de ce qui a été mis en place.

Afin de pouvoir observer suffisamment de moments ou activités différents, les observations ont à chaque fois duré deux périodes de 45 minutes. De ce fait, plusieurs temps différents ont pu être observés : le moment d'accueil, les rituels, les moments de transmission de savoirs ainsi que les moments de travail, que ce soit en groupe ou en individuel. Ces observations ont été réalisées dans des classes de degrés différents : l'une dans le cycle 1 et l'autre dans le cycle 2, afin de pouvoir y observer et constater des différences et surtout une progression de l'autonomie des élèves et des pratiques utilisées par les enseignant·e·s.

La seconde méthode de collecte de données qui a été effectuée pour ce travail s'est faite sous forme d'entretiens semi-directifs. Pour réaliser un entretien semi-directif, il

s'agit d'avoir une conversation sur différents thèmes liés à la problématique du travail de recherche. La conversation est majoritairement ouverte et laisse libre expression à la personne interviewée, tout en ayant quelques « passages obligés » amenés par le chercheur s'ils ne sont pas abordés naturellement. Ce type d'entretien permet une récolte efficace et fiable des données car les réponses sont orientées vers l'objectif de la recherche sans pour autant être biaisées par des questions trop précises (Imbert, 2010). Van Campenhoudt et al. (2017) complètent l'intérêt de faire des entretiens semi-directifs en expliquant qu'ils permettent de mettre un accent sur le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (p. 244). Durant ces entretiens, les enseignant·e·s ont donc été questionné·e·s sur leur pensée, leurs pratiques et pourront ainsi expliquer leurs objectifs au sujet de l'autonomie de leurs élèves et ce qu'ils ont mis en place dans le but de les atteindre. Une grille (cf. annexe 2) comportant des questions au sujet des différents thèmes à aborder a servi de fil rouge à ces entretiens. Ces entretiens se sont également rendus utiles si d'éventuelles questions ont fait surface au cours des observations réalisées, qui demandaient certaines explications. Le chercheur s'interroge donc bien évidemment avant la réalisation de l'entretien, mais poursuit également son questionnement après le déroulement de celui-ci, selon les données récoltées, en faisant des liens avec sa problématique et les informations scientifiques récoltées en amont.

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés successivement avec les deux enseignant·e·s des classes observées auparavant. Ainsi, ils/elles ont pu préciser et développer leurs idées, leurs méthodes ainsi que leurs motivations et défendre tout cela en justifiant leurs choix. De plus, après les observations, un moment était prévu afin de pouvoir poser des questions sur ce qui a pu être observé et pallier aux besoins d'explications sur ce qui a particulièrement attiré l'attention.

Ces entretiens ont été enregistrés, ce qui a impliqué une demande d'autorisation adressée aux enseignant·e·s avec qui ils se sont déroulés. Un contrat a donc été créé (cf. annexe 1), selon le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques, stipulant que les données enregistrées et récoltées pour ce travail de recherche restaient confidentielles et n'étaient utilisées que dans le cadre de cette recherche (Groupe des coordinateurs romands de la recherche en HEP, 2002).

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

La recherche a été menée, comme expliqué précédemment, dans deux classes différentes, tout d'abord sous forme d'observations. L'objectif étant d'effectuer ces observations dans des classes de degrés différents, si possible même une classe de chaque cycle (une fois en cycle 1 et une autre fois en cycle 2), afin d'élargir au maximum les possibilités et les différentes données à récolter lors des observations.

Pour commencer, il s'agissait de contacter les directions de différentes écoles afin de leur parler du projet de recherche et de leur demander de transmettre un message aux enseignant·e·s de leur établissement expliquant la recherche de participant·e·s qui valorisent l'autonomie des élèves dans leur classe et qui seraient disposé·e·s à se mettre au service des observations et entretiens évoqués. Les enseignant·e·s intéressé·e·s pouvaient alors directement prendre contact en retour s'ils/elles étaient intéressé·e·s. Il s'agissait ensuite d'en sélectionner trois ou quatre afin d'avoir une certaine marge s'il y avait des complications ou annulations.

2.2.3. Sélection des participant·e·s

Les participant·e·s sélectionné·e·s afin d'effectuer ce travail de recherche sont donc des enseignant·e·s d'école primaire, l'un·e travaillant en cycle 1 et l'autre en cycle 2, ayant mis en place au sein de leur classe des éléments (gestes, organisation) spécifiquement intégrés dans le but de favoriser l'autonomie de leurs élèves, dont ils/elles ont déjà pu observer l'efficacité. Pour cela, lorsque les différent·e·s potentiel·le·s participant·e·s d'observation furent contacté·e·s, les questions suivantes leur ont été posées :

1. Au sein de votre classe, organisez-vous vos leçons d'une façon particulière permettant d'entraîner les élèves dans leur autonomie ?
2. Avez-vous, en tant qu'enseignant, adopté des gestes particuliers ou mise en place des moyens spécifiques dans le but de favoriser le développement de l'autonomie de vos élèves ?

Il était ensuite question de sélectionner les personnes qui ont répondu positivement à ces deux questions, qui seront par conséquent les personnes qui correspondent le mieux au profil recherché pour ce travail.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Une fois les participant-e-s sélectionné-e-s, les observations et les entretiens ont été effectués, la partie la plus importante et surtout la plus intéressante de ce travail a alors pu commencer. Il s'agissait d'analyser toutes les données qui avaient été collectées, de les trier, de les organiser et de les interpréter.

2.3.1. Observations

Après la réalisation des deux observations dans les deux classes différentes, les grilles d'observation ont donc été complétées. Les observations ont également été filmées si cela était possible, afin d'avoir tous les éléments à disposition et de ne pas passer à côté d'aucun détail. À partir des éléments qui se trouvaient dans ces grilles ainsi que les vidéos, un tableau a été créé afin de mettre en évidence les éléments intéressants dont les effets avaient pu être observés, tels que :

- Les gestes de l'enseignant-e favorisant l'autonomie des élèves
- L'organisation des activités favorisant l'autonomie des élèves
- L'attitude des élèves (agissent-ils alors en autonomie ou non ?)

Une fois ces éléments répertoriés, l'analyse des entretiens a été réalisée afin de pouvoir, par la suite, mettre en lien les différents résultats de ces deux méthodes de collecte de données et les analyser plus en profondeur.

2.3.2. Entretiens

Afin de s'assurer de ne pas passer à côté d'aucun détail et d'avoir toutes les informations nécessaires à la recherche, les entretiens ont été enregistrés. Ensuite, la retranscription de ces entretiens a été réalisée pour ne manquer aucun élément et garantir que toutes les informations pouvant être liées et utiles au travail de recherche soient visibles et puissent être analysées. Les informations concrètes sur les pratiques d'enseignement étant le seul véritable intérêt de ces entretiens, les retranscriptions ont été réalisées de manière simple, sans prendre en compte l'intonation utilisée par les enseignant-e-s. C'est ensuite dans les textes de retranscription que les données récoltées ont été traitées pour mettre en évidence celles pouvant apporter une contribution constructive à ce travail. À cet effet, les éléments intéressants ont été surlignés selon un code couleur afin de les trier par thèmes, en réponse aux différentes questions de ce travail.

2.3.3. Méthodes d'analyse des données

Après avoir retranscrit les entretiens selon les règles explicitées précédemment et effectué une lecture globale préliminaire de chaque retranscription d'entretien, l'étape suivante consista à réaliser ce que l'on appelait une analyse thématique. En effet, pour mener une analyse qualitative, le premier geste à faire était de découper les différentes parties du texte de retranscription en fonction des thématiques, ce qui permettait de réduire les données et de les organiser. Les thématiques furent établies en fonction du contenu des entretiens, ce qui se fit après leur réalisation.

Le travail débuta donc par une analyse verticale, en découpant chaque entretien en unités de sens selon les thématiques. Cette première analyse permettait également de comprendre la logique suivie par la personne interviewée. Ensuite, une deuxième analyse, appelée analyse horizontale, fut réalisée pour mettre en relation les entretiens et identifier les thématiques communes ainsi que les unités de sens qui furent relevées lors des différents entretiens. Une fois que les unités de sens furent clairement définies et mises en évidence à la fois à l'intérieur et entre les entretiens, la troisième étape fut l'analyse de contenu, qui se concentra plus en profondeur sur ce qui avait été dit, en identifiant les éléments pertinents et en établissant des liens avec les questions de recherche. Cette analyse consista en réalité à interpréter les données collectées en fonction des différents facteurs mentionnés précédemment.

Ensuite, il s'agit de suivre un processus similaire en passant par les mêmes étapes pour analyser les observations effectuées, en commençant par les traiter séparément, puis en mettant en relation les éléments relevés qui étaient communs. Enfin, il fut important de relier les différents éléments observés avec ce qui avait été mis en évidence lors de l'analyse des entretiens.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre seront présentés les résultats des récoltes de données effectuées qui seront, par la suite, analysés en articulant observations, entretiens, hypothèses et théorie. Les données sont organisées par thèmes et présentées dans des tableaux, autant pour les observations que les entretiens, afin d'avoir une représentation plus visuelle et de pouvoir facilement créer des liens entre les différents éléments.

Les observations ont, comme prévu, été réalisées dans deux classes différentes, la première en cycle 1 (1-2H) et la deuxième en cycle 2 (6H). Les entretiens se sont ensuite déroulés avec les enseignantes respectives des deux classes observées, afin qu'elles puissent mieux expliquer leurs principes et leur mode de fonctionnement, ainsi que justifier les différentes pratiques mises en place dans leur classe. Cela a également permis une analyse plus approfondie des pratiques observées.

Afin de présenter les résultats des récoltes de données, les résultats des observations et ceux des entretiens sont séparés dans des tableaux différents, en plus d'être triés par thèmes, afin d'optimiser la compréhension du lecteur et de les présenter de deux manières différentes (la présentation des résultats des observations étant un peu plus complexe que celle des entretiens). Les tableaux présentant des données venant des entretiens se présentent en deux colonnes, résumant ce qui a été expliqué par les enseignantes au sujet des thèmes ci-dessous. Les données récoltées lors des moments d'observations, elles, sont présentées en expliquant dans une colonne ce qui est mis en place par l'enseignante dans les différents thèmes mentionnés, et dans l'autre colonne, ce que cela a pour conséquence sur l'activité des élèves. Afin de faire un lien avec leur autonomie, les différentes réponses des élèves sont ensuite mises en couleur afin de faire une première analyse de leur autonomie, selon le code couleur suivant :

Tableau 1 – code couleur des analyses

Complète autonomie	Les élèves n'ont pas besoin de l'intervention de l'enseignante
Autonomie en voie d'acquisition	L'enseignante doit partiellement intervenir
Absence d'autonomie	Les élèves ne sont pas capables de réaliser l'activité seuls

Cela permet d'avoir une première analyse et une représentation visuelle de l'efficacité des différentes méthodes et pratiques mises en place par les enseignantes.

Certains thèmes ne sont représentés que par un seul tableau, soit parce que le thème n'a pas pu être spécifiquement observé en classe, soit parce qu'il n'y a pas eu de réponse suffisamment exploitable lors des entretiens. D'autres thèmes ont cependant des informations intéressantes ayant pu être relevées dans les deux moyens de récolte de données et présentent ainsi deux tableaux. Le premier tableau, basé sur les observations, représente donc ce qui semblait exercer une influence sur l'autonomie des élèves, qu'elle soit bonne ou mauvaise. Le second tableau, présentant les résultats de ce qui a été raconté lors des entretiens, démontre donc ce que les enseignantes, elles, ont adopté comme gestes et pratiques, dans le but de favoriser le développement de l'autonomie. Ce qui est intéressant dans ces cas-là est de pouvoir comparer les deux tableaux présentant ainsi deux points de vue différents, celui de la chercheuse ainsi que celui des enseignantes.

3.1. L'autonomie dans les différents cycles

Avant même de se demander quels pourraient être les moyens de favoriser l'autonomie des élèves, quel que soit le degré, il est important de définir ce qu'est l'autonomie, et surtout quelles sont les attentes et les objectifs que visent les enseignantes lorsqu'elles entraînent cette compétence avec leurs élèves. Il leur a donc été demandé de déterminer les différents critères qui, pour elles, définissaient l'autonomie d'un-e élève selon le degré dans lequel elles enseignent.

Tableau 2 – entretiens: critères de l'autonomie

1-2H	6H
<p>Un élève autonome doit être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">• Prendre des décisions• Organiser sa mise au travail (matériel)• Être responsable : ranger le matériel, nettoyer ce qui a été sali, etc.• Avoir le « sens des responsabilités »	<p>Un élève autonome doit être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">• Préparer ses affaires et sa place de travail• Poser les bonnes questions au bon moment (sans attendre que tout ne vienne à lui)• Avoir le réflexe de chercher des réponses dans ses références avant de demander de l'aide (ou au moins être capable de les chercher une fois l'idée suggérée)• Choisir le travail à faire (plan de travail)• Gérer son temps

En observant les attentes de chacune des enseignantes à propos de l'autonomie de leurs élèves, nous pouvons remarquer leur similitude quant à l'organisation des élèves lorsqu'ils se lancent dans un travail. Les deux enseignantes expliquent alors qu'elles attendent de leurs élèves qu'ils soient capables d'organiser leur place de travail en fonction de l'activité qu'ils vont réaliser, en ayant le matériel adéquat à disposition. Une étude effectuée par Oldham et Hackman (1980) a démontré que celles et ceux qui bénéficiaient d'une plus grande autonomie dans la manière dont ils structuraient leur travail et organisaient leur matériel s'investissaient davantage dans leur travail et étaient plus efficaces.

Au sujet des autres critères d'autonomie cités pas les deux enseignantes, nous pouvons constater qu'il n'y a pas d'autres similitudes. En effet, les critères d'autonomie de l'enseignante de 1-2H concernent majoritairement la responsabilité. Elle attend de ses élèves qu'ils/elles sachent assumer les conséquences de leurs actes, par exemple en rangeant ce qu'ils/elles ont sorti, nettoyant ce qu'ils/elles ont sali, etc. Elle aimerait rendre ses élèves responsables et capables de prendre certaines décisions seuls. Ces attentes peuvent sembler simples et logiques, seulement à cet âge-là, les enfants sont dans un stade du développement qui les pousse à se décentrer et à comprendre l'influence qu'ils ont sur leur environnement proche. Effectivement, d'après Piaget (1964), le stade de développement que les enfants atteignent vers l'âge de 7-8 ans, connu sous le nom de stade des « opérations concrètes » (p. 21), l'enfant commence à prendre en compte les perspectives et les points de vue des autres et à comprendre l'impact de ses actions sur son environnement. Cette évolution cognitive permet à l'enfant de cultiver un sens de la responsabilité individuelle et de l'indépendance. C'est pourquoi il est important de travailler ce que l'enseignante appelle le sens des responsabilités avant de pousser l'autonomie plus loin et d'en affiner les attentes. Cependant, nous pouvons observer que les attentes quant à l'autonomie des élèves du cycle 2 concernent des compétences plus avancées, comme la capacité de poser les bonnes questions et de rechercher des réponses dans ses propres références avant de demander de l'aide, ainsi que la gestion efficace du temps. Nous pouvons donc, en comparant les deux colonnes, constater une progression des compétences attendues d'un élève autonome à mesure qu'il évolue et avance dans les degrés scolaires.

3.2. Consignes

Dans cette section, nous nous intéressons aux différentes manières dont les enseignantes donnent les consignes au sujet des diverses activités à réaliser, mais également aux différences entre les consignes, à ce qui est demandé aux élèves.

Tableau 3 – observations: consignes

Degré	Observations	Réponse / activité des élèves
1-2H	Orales et brèves : rappel des règles d'un jeu auquel ils ont déjà joué et de rituels dont ils ont l'habitude.	La majorité des élèves réalise l'activité correctement et jouent au jeu en respectant les règles.
		Il y a un ou deux élèves qui semblent ne pas se souvenir des règles du jeu et ne savent pas très bien comment y jouer. Ils se font ainsi guider par l'enseignante et leurs camarades.
	Démonstration d'un nouvel atelier : l'enseignante le réalise avec les élèves (en plénum). → Oral + visuel	Les élèves écoutent et participent à l'atelier.
	L'enseignante dit aux élèves de faire un atelier individuel, <u>à choix</u>	Les élèves vont chercher l'atelier de leur choix, le réalisent, appellent l'enseignante pour se faire corriger puis rangent l'atelier. Certains élèves ne rangent pas l'atelier. Certains élèves ne respectent pas les consignes des ateliers.
6H	Aucune consigne, l'enseignante met de la musique (rituel).	Les élèves savent ce qu'ils doivent faire (remise au calme) et le font sans problème majeur (l'enseignante doit juste rappeler le silence deux ou trois fois à certains élèves).

	Lorsque la musique s'arrête, cela signifie qu'il faut ranger et que la leçon va commencer.	
	Jeu rituel de devinette : aucune consigne donnée.	Les élèves connaissent bien le jeu et y jouent correctement.
	Exercice de math : l'enseignante dit aux élèves de lire la consigne tout seul et d'essayer de comprendre.	Un élève lève ensuite la main pour expliquer ce qu'il a compris de la consigne (et l'enseignante confirme et reformule).

Le tableau ci-dessus présente les différentes façons de donner des consignes ayant pu être relevées lors des moments d'observations dans les classes ainsi que l'influence de ces pratiques sur l'autonomie des élèves. La variation des couleurs de ce tableau démontre que la façon de donner des consignes aux élèves peut avoir une forte influence sur leur autonomie pour la réalisation de la tâche demandée. En observant uniquement les consignes ayant pour réponse un comportement autonome de la part des élèves, un point commun entre ces différentes consignes est relevable. Les élèves sont réellement autonomes lorsqu'ils réalisent une tâche qu'ils connaissent déjà, ou qu'ils fonctionnent selon des pratiques ayant déjà été mises en place à plusieurs reprises dans la classe. Il est déjà intéressant de pouvoir en constater que l'autonomie peut s'apprendre selon un motif répété. En effet, d'après ce tableau, les élèves ont besoin de connaître l'activité et d'en avoir fait une sorte d'automatisme pour ensuite être capables de la réaliser en complète autonomie. De cette manière, en exerçant une activité de façon répétitive, les élèves peuvent améliorer leurs compétences, ce qui les aidera à accomplir l'activité, ou une activité similaire, de manière autonome par la suite (Skinner, 1953).

Si l'on s'intéresse aux élèves manquant d'autonomie dans ce tableau, il est intéressant de constater qu'il ne s'agit à chaque fois que de quelques élèves et non de la majorité, ce qui pourrait être expliqué par le fait que ces élèves en question ont tout simplement plus de difficultés dans leur apprentissage de l'autonomie et ont probablement besoin de plus de temps. Il faudrait alors, dans ce cas-là, que l'enseignante adapte ses consignes à ces élèves-là afin qu'ils ne soient pas pénalisés par ce manque d'autonomie. Il est également supposable,

lorsque les élèves ne respectent pas les consignes quant à la réalisation d'un atelier ou au rangement de celui-ci, que cela peut également être lié à un simple choix, celui de ne pas respecter ce qui a été demandé. Et si l'on se réfère aux définitions de l'autonomie données par les deux enseignantes, faire des choix ne serait-il pas, en fait, une preuve d'autonomie ? Si l'on se fie à nouveau aux paroles de Deci et Ryan (1985), les élèves ont besoin de se sentir autonomes et compétents pour être motivés à la réalisation d'une tâche. Il est donc possible qu'en décidant de ne pas respecter les consignes données par les enseignantes, les élèves soient en fait en train d'exercer leur autonomie. L'enjeu pour l'enseignant·e, dans ce cas-là, serait d'ajuster sa posture afin de trouver un équilibre entre la liberté d'autonomie des élèves et le fait qu'il y ait des obligations qu'ils doivent respecter.

3.3. Gestes de l'enseignant

Les gestes de l'enseignant peuvent être nombreux et variés. Ce qui était recherché dans ce thème regroupe toutes les petites choses partant de l'enseignant, que ce soit par des gestes physiques, par la parole ou certaines habitudes, pouvant exercer une influence sur le développement de l'autonomie de ses élèves.

Tableau 4 – observations: gestes de l'enseignant

Degré	Observations	Réponse / activité des élèves
1-2H	Lorsqu'un élève a une question ou ne comprend pas quelque chose, l'enseignante demande à ses camarades de l'aider.	Lorsqu'un élève oublie une consigne, l'un de ses camarades la lui explique de son plein gré (sans intervention de l'enseignante).
	L'enseignante guide l'élève dans son activité uniquement en lui posant des questions.	L'élève répond à quelques questions et lorsqu'il n'y arrive pas, il se tourne vers ses camarades pour leur demander de l'aide.
	Un élève ne comprend pas un atelier, l'enseignante lui explique et le regarde faire pour voir s'il a compris.	L'élève a besoin que l'enseignante réalise l'atelier avec lui car il ne comprend pas toutes les explications.
6H	Guide les élèves vers la bonne réponse en leur posant uniquement des questions.	Les élèves lèvent la main lorsqu'ils ont une idée de réponse ou de démarche pour y arriver. Ils réfléchissent en collectif et communiquent entre eux pour arriver à l'objectif.
	Plan de travail : l'enseignante rappelle oralement les	La majorité des élèves prend toutes les références (dans leur table ou leur casier).

	références qu'ils ont à disposition pour réaliser les exercices du plan.	Certains élèves ne sortent que la ou les références nécessaires à l'exercice qu'ils vont réaliser en premier.
		Certains élèves ne sortent rien à l'avance mais vont chercher une référence lorsqu'ils en ont besoin.
		Certains élèves, lorsqu'ils rencontrent une difficulté, demandent de l'aide à l'enseignante qui les renvoie dans les références.
	Lors du travail avec le plan, l'enseignante passe beaucoup vers les élèves pour les aider et répondre à leurs questions.	Certains élèves lèvent souvent la main pour dire qu'ils ne comprennent pas bien la consigne d'un exercice ou qu'ils ne trouvent pas une réponse.
		Certains élèves ne posent pas de question directement à l'enseignante mais discutent avec leur voisin, effectuent le travail à deux ou s'entraident pour répondre à certaines questions.
	L'enseignante affiche une minuterie à l'écran afin que les élèves sachent quel temps ils ont à disposition.	Arrivant vers la fin de la minuterie, les élèves ne se lancent pas dans une nouvelle activité (en sachant qu'ils n'auront pas le temps de la finir) et commencent déjà à ranger leurs affaires.

Les gestes des enseignantes mis en avant dans ces observations sont tout d'abord le fait que toutes deux essaient d'éviter au maximum de répondre de façon directe aux questions de leurs élèves. Pour cela, elles proposent plusieurs moyens : demander de l'aide aux camarades, proposer à l'élève d'effectuer des recherches dans certaines références, ou encore le guider en lui posant des questions ciblées, formulées différemment de ce qui se trouve dans la tâche

à réaliser. Selon les réponses des élèves, il est observable que ces gestes sont majoritairement bénéfiques au développement de l'autonomie des élèves. Le seul signe démontrant que les élèves ne sont parfois pas complètement autonomes est le fait qu'ils doivent tout de même compter sur les questions et surtout les réponses de l'enseignante pour qu'ils puissent être sûrs d'aller dans la bonne direction et de trouver les solutions correctes. Heureusement, Reeve (2006) nous rappelle que le développement de l'autonomie ne signifie pas que l'élève doit être capable d'agir complètement en individuel, mais qu'un soutien adapté à ses besoins lui permettra d'apprendre de manière plus efficace et de favoriser sa progression vers l'autonomie. Cet accompagnement est optimal si les questions posées par l'enseignante se trouvent dans la zone proximale de développement de l'élève, selon la théorie de Vygotsky (1978), présentée précédemment dans ce travail.

Il est également intéressant, en se penchant sur la première observation du tableau et sur la conséquence qu'elle a sur les élèves, de voir que, à force que l'enseignante demande aux camarades d'aider celles et ceux qui se posent des questions ou n'arrivent pas à réaliser un exercice, ils finissent par le faire d'eux-mêmes, sans que l'on ait à le leur rappeler. Cependant, Bosmans (2022) nous explique dans son article que l'enseignant·e a un rôle important à jouer dans la collaboration entre les élèves, car c'est à lui/elle de mettre en place une situation propice à la communication, favorisant la collaboration entre les paires. Le geste principal de l'enseignant·e pour favoriser la collaboration se trouverait donc dans l'organisation, en élaborant un environnement qui permettra aux élèves de s'autoévaluer ainsi que de s'autoréguler, tout en collaborant et en favorisant l'entraide.

Cela nous ramène à nouveau à cet effet de répétition, ces automatismes que les élèves acquièrent à force de reproduire toujours le même schéma de situation. L'autonomie serait-elle donc acquise par un enchaînement d'apprentissages en rituels qui, à force d'être répétés oralement et mis en œuvre régulièrement, aboutiraient à des automatismes qui seraient donc encrés en nous ? Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple suivant : lorsque l'on apprend à conduire, les premières leçons sont compliquées. Il faut penser à tout en même temps : regarder dans les rétroviseurs, appuyer sur l'embrayage avec le pied, changer de vitesse avec la main, maintenir la trajectoire avec l'autre, etc. Cependant, après quelques cours et même, en allant plus loin, quelques années de conduite, il nous est facile de réaliser toutes ces choses en même temps sans même avoir à y penser, uniquement par automatisme. L'autonomie pourrait-elle donc peut-être s'acquérir de façon similaire ? Akoun et Pailleau (2013) répondent

à cette question en expliquant que la répétition joue effectivement un rôle important dans le développement de l'autonomie des enfants. Elles expliquent que grâce aux gestes et réflexes répétitifs, les enfants s'approprient plus facilement les habitudes qui leur sont enseignées et petit à petit, ils les automatisent. La répétition permet également à l'enfant de se sentir dans un environnement connu et donc en sécurité, ce qui favorise son assurance ainsi que sa confiance en soi, afin de mieux développer son autonomie par la suite (Dunod, 2007). Cependant, la répétition n'aide à acquérir qu'en partie l'autonomie. En effet, une personne autonome ne doit pas uniquement être capable de mettre en application des gestes appris, mais également de se débrouiller lorsqu'il n'y a justement pas de réponse automatisée associée à diverses situations. Le rôle de l'enseignant-e est alors d'harmoniser son enseignement en combinant ces moments rituels avec des moments de liberté avec un objectif donné, durant lesquels les élèves seraient livrés à eux-mêmes et à se débrouiller par leurs propres moyens.

Finalement, il est important d'ajouter que lors de divers moments d'observation, notamment les périodes dédiées au plan de travail, les élèves ne travaillent pas réellement en complète autonomie car, comme indiqué dans le tableau, certains ont encore tendance à poser régulièrement des questions à l'enseignante avant même de tenter de chercher la réponse par eux-mêmes. Ce fonctionnement est cependant défini comme étant une autonomie partielle car les élèves ont tout de même le réflexe de demander de l'aide au lieu de rester bloqués seuls sur leur problème, et sont ensuite capables de faire des recherches dans leurs outils de référence lorsque cela le leur a été suggéré.

Tableau 5 – entretiens: gestes de l'enseignant

1-2H	6H
<ul style="list-style-type: none"> • Partir des représentations et idées des élèves → les amène à le faire aussi et ne pas toujours demander l'avis de l'enseignante • Mettre les élèves en compétition avec eux-mêmes → cela les pousse à faire de leur mieux • Mettre des références à disposition à un endroit bien visible <p>Le principe de l'enseignante est de mettre un maximum de choses en place pour laisser les élèves réaliser les activités seuls, sans qu'ils n'aient plus besoin de son aide.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves → lorsqu'ils ont une question, leur donner des moyens de trouver la réponse par eux-mêmes en leur disant qu'ils en sont capables • Adapter son intervention selon les besoins des élèves • Encourager les élèves à prendre des notes (ex. : lorsqu'elle donne des consignes)

En ajoutant maintenant les discours des deux enseignantes à ce qui a déjà pu être observé, des informations nouvelles apparaissent. Le premier élément à prendre en compte est le fait que les deux enseignantes favorisent l'estime de soi, en aidant et apprenant à leurs élèves à avoir confiance en eux-mêmes. En effet, l'enseignante de 1-2H explique qu'elle essaie le plus souvent possible de partir des représentations des élèves. De cette façon, elle leur montre que leur avis est important, qu'il compte et qu'elle leur fait confiance. Si les élèves voient que l'enseignante prend leur opinion comme source fiable, ils vont donc éprouver un sentiment de validation ce qui favorisera leur confiance en soi. Si l'élève se fait confiance à lui/elle-même, il/elle sera ainsi plus sûr-e de ses méthodes et aura moins besoin de demander l'aide ou l'avis de l'enseignante avant de se lancer en suivant ses propres idées. Effectivement, Bosacki et Astington (1999) confirment par une étude menée avec des élèves de 7 à 9 ans, que l'estime de soi a une forte influence sur leur autonomie. Ils expliquent que si l'élève a une bonne estime de soi, il/elle aura plus de facilité à prendre des risques et se lancer dans des expériences nouvelles qui lui sont inconnues et qui permettront de nouveaux apprentissages, alors qu'un-e

élève qui n'a que peu d'estime de soi préférera rester dans une zone connue et sécurisée, manquant de confiance en ses capacités et ses choix. En allant dans ce sens même, l'enseignante de 6^{ème} année passe beaucoup de temps à encourager ses élèves, leur répéter qu'ils sont capables d'agir seuls et leur permettre ainsi de le prouver.

Un autre élément à prendre en considération est celui de la différenciation. Les stratégies d'apprentissage étant variées, ainsi que les besoins des élèves, il est important de différencier son enseignement auprès des élèves, en s'adaptant à chacun d'eux, et cela peu importe la discipline enseignée. Ainsi, en se fiant à cette logique, il en est de même pour l'entraînement à l'autonomie. L'enseignante explique que certains élèves ont besoin d'être plus dirigés, d'autres sont rassurés par la répétition alors qu'à l'opposé, certains ont besoin de tester de nombreuses méthodes différentes pour maintenir leur intérêt, d'où le geste différent de l'enseignant-e selon les besoins du moment des élèves. Cerf et Younes (2015) confirment, par une étude menée, l'importance de la différenciation dans l'enseignement de l'autonomie. Elles expliquent que l'adaptation aux élèves favorise leur compréhension, mais également leur motivation à la réalisation d'une tâche. Les élèves sont ainsi plus motivés et confiants à prendre des initiatives et développer leur autonomie par la suite.

3.4. Suivi des élèves

Lorsque l'on veut laisser ses élèves travailler en autonomie, il est tout de même important de pouvoir suivre leur apprentissage et leur progression. En effet, l'enseignant-e doit pouvoir s'assurer non seulement que le travail demandé a été fait, mais en plus de cela, il/elle doit également s'assurer que l'élève l'a réalisé correctement, et que si erreurs il y a eu, elles ont été comprises et corrigées, car l'erreur est un outil fondamental à l'apprentissage, si elle est exploitée de manière adéquate. Nombreux sont les pédagogues et chercheurs ayant expliqué et prouvé le lien étroit entre l'erreur et l'apprentissage. L'un des plus célèbres d'entre eux, Perrenoud (1991), explique justement que l'apprentissage se fait par la régulation et la correction des erreurs et que ces dernières sont ainsi indispensables au développement. Il était donc intéressant pour ce travail de s'informer au sujet des diverses façons permettant aux enseignantes de garder un œil sur le travail et l'évolution de leurs élèves tout en les laissant travailler en autonomie, afin de pouvoir encourager l'apprentissage par l'erreur tout en favorisant l'autonomie. Pour cela, l'enseignant-e pourrait, par exemple, mettre en place des systèmes d'autoévaluation tout en instaurant un climat de confiance dans la classe afin que l'élève n'ait pas peur de faire des erreurs. L'enseignant-e pourrait également entraîner et soutenir la persévérance, compétence indispensable à l'apprentissage par l'erreur (Lemay et Thériault, 2010).

Tableau 6 – observations: suivi des élèves

Degré	Observations	Réponse / activité des élèves
1-2H	Liste des prénoms des élèves à chaque atelier → les élèves doivent mettre une croix à côté de leur prénom lorsqu'ils ont terminé l'atelier et qu'il a été validé soit par l'enseignante, soit par un camarade.	La majorité des élèves met une croix lorsque l'atelier est terminé mais sans forcément le montrer à l'enseignante ou un camarade.
		Certains élèves appellent l'enseignante lorsque l'atelier est terminé et c'est l'enseignante qui leur dit de mettre la croix.
6H	Plan de travail : l'élève met une coche à côté de l'intitulé	Les élèves mettent toujours une croix à côté des exercices qu'ils ont réalisés. À la

	de l'exercice lorsqu'il l'a terminé + l'enseignante en met une lorsqu'il a été corrigé.	fin du temps imparti, certains élèves comparent entre eux le nombre d'exercices réalisés.
	Évaluation du plan de travail : sur la feuille du plan, l'élève peut faire une autoévaluation (échelle de facilité) et l'enseignante aussi. Il peut également préciser s'il a terminé son plan dans le temps imparti (6 périodes par semaine) ou non.	Les élèves remplissent l'auto-évaluation correctement à la fin de la semaine, lorsque les 6 périodes sont terminées.

Ce tableau démontre, pour les élèves de première et deuxième année comme pour celles et ceux de sixième année, que leurs enseignantes leur font confiance et laissent la responsabilité première aux élèves d'indiquer sur une liste lorsqu'ils ont terminé une tâche. Il faut cependant que le travail réalisé puisse être vu et validé par une personne externe, afin que les éventuelles erreurs soient décelées. La vérification par les pairs est une première solution proposée pour cela, cependant elle ne garantit pas que le travail sera évalué correctement. L'enseignante de 1-2H se justifie en expliquant qu'elle connaît ses élèves et qu'elle leur fait confiance, et que si certaines erreurs passent à la trappe cela ne les empêche pas d'évoluer dans leurs apprentissages. L'enseignante de 6H, elle, préfère corriger d'elle-même les travaux de ses élèves afin de leur fournir un accompagnement plus complet dans leur progression des apprentissages. Par conséquent, dans ce cas-là, les élèves ne sont alors pas complètement autonomes, car ils dépendent tout de même partiellement de l'enseignante. Leur autonomie est cependant mise en avant lorsqu'ils travaillent, qu'ils suivent la liste de tâche présente dans leur plan de travail et qu'ils indiquent par eux-mêmes d'une croix lorsqu'ils ont terminé une activité. Le contraste entre l'autonomie des élèves de 1-2H et les élèves de 6H pourrait laisser penser que les élèves régresseraient dans leur autonomie, pouvant s'autoévaluer en cycle 1, mais nécessitant de l'aide de l'enseignante en cycle 2. Cependant, cela s'explique en fait par la différence d'attentes et de critères de l'autonomie que donnent les deux enseignantes. En

effet, comme mentionné plus haut, les attentes des deux enseignantes envers l'autonomie de leurs élèves étant différentes, les approches doivent diverger elles aussi.

L'idéal, pour permettre aux élèves de travailler en complète autonomie tout en ayant un moyen de suivre leur progression, serait donc de maintenir cette liste de tâches ou de prénoms dans laquelle les élèves indiquent s'ils ont réalisé telle activité ou non, tout en ayant des références ou des moments de mises en commun leur permettant de repérer leurs erreurs et de les corriger, tout cela sans l'intervention de l'enseignante. Selon une étude de Rogers et al. (2003), la correction par mise en commun favorise non seulement l'apprentissage des élèves mais également le développement de leur sociabilité ainsi que leur motivation, ces trois éléments étant favorables à l'autonomie.

3.5. Matériel mis à disposition

Le matériel utilisé en classe est varié et ses fonctions sont nombreuses. Dans ce chapitre, nous nous intéressons à ce que les enseignantes ont amené et mis en place dans leur classe dans le but unique de favoriser le développement de l'autonomie de leurs élèves.

Tableau 7 – observations: matériel

Degré	Observations	Réponse / activité des élèves
1-2H	Ateliers autonomes exposés sur l'étagère	Les élèves choisissent l'atelier qu'ils veulent faire et vont le chercher et s'installer pour le réaliser.
	Affichages dans la classe : bande numérique, lettres de l'alphabet	Certains élèves rencontrant des difficultés à compter ou écrire vont se référer auprès de ces affichages.
		Certains élèves demandent de l'aide à l'enseignante, qui les envoie ensuite à ces références et les aide à les utiliser.
6H	Affichages dans la classe : langage de classe allemand, construction du verbe, calcul en colonne	Certains élèves regardent les affichages de la classe avant d'aller chercher dans leurs références si besoin.
	Casque anti-bruit	Les élèves qui ont besoin de s'isoler du bruit pour se concentrer vont chercher un casque anti-bruit.
	Parois de séparation	Les élèves qui ont besoin de s'isoler visuellement du reste de la classe vont prendre une paroi de séparation qu'ils placent sur leur table.

	<p>Fourre à outil : fourre dans laquelle des fiches de théorie/référence sont rangées. Chaque élève en a une.</p>	<p>Presque tous les élèves sortent leur fourre à outil et s'y réfèrent pour réaliser les exercices du plan de travail.</p>
--	---	--

En observant ce tableau, nous pouvons constater en premier lieu que le matériel ayant été amené par les deux enseignantes a un réel impact et une utilité en faveur de l'autonomie des élèves. En effet, peu importe l'observation, il apparaît que les élèves ont un comportement complètement autonome face à l'utilisation de ce qui leur a été mis à disposition. L'explication que nous pouvons donner au fait que les élèves aient le bon réflexe d'utiliser ce matériel mis à leur disposition est le fait qu'il soit visible. En effet, la majorité du matériel ayant pu être observé était exposé à un endroit mis en évidence dans la classe, ce qui avait pour conséquence que les élèves le voyaient même s'ils ne le cherchaient pas, et ainsi leur venait l'idée de l'utiliser lorsqu'ils en avaient le besoin. Lave et Wenger (1991) soutiennent ces propos par ce qu'ils nomment la théorie de l'apprentissage situé, déclarant justement que lorsque les références et les outils sont placés de manière visible, il est plus facile et naturel de les intégrer dans le travail et les réflexes des élèves.

Ce matériel permet aux élèves de répondre par eux-mêmes à leurs propres questions, ainsi que d'aller chercher des informations manquantes sans avoir à demander de l'aide de la part de l'enseignante.

Tableau 8 – entretiens: matériel

1-2H	6H
<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers autonomes visibles sur une étagère • Une image par atelier • Affichages : bande numérique, alphabet • Cahier d'autonomie à réaliser lors de temps libres 	<ul style="list-style-type: none"> • Références à disposition : dictionnaires, livres sur divers thèmes • Affichages : langage de classe en allemand, construction d'un verbe, etc. • Fourres à outils personnelles (fiches de théorie) • Pour certains : aide-mémoires personnels à propos de divers sujets • Au tableau : étapes à suivre pour réaliser l'activité

Ce second tableau ne fait que confirmer ce que le premier présentait. La visibilité du matériel favorise son utilisation. Il démontre également que la majorité de ce matériel sert à ce que les élèves n'aient pas besoin de poser des questions à l'enseignante, que ce soit au niveau des méthodes ou d'informations théoriques (dictionnaires, références, outils, etc.). En se penchant sur la colonne de droite, nous pouvons également noter que l'enseignante pratique à nouveau de la différenciation, en expliquant que certains élèves ayant des difficultés particulières ont accès à un certain matériel que d'autres ne peuvent pas utiliser. En effet, le fait de donner aux élèves le matériel nécessaire pour qu'ils puissent répondre à leurs questions par eux-mêmes leur permet un apprentissage plus optimal car ils peuvent partir de leur propre compréhension et interprétation et progressent en suivant leur propre voie d'exploration (Dewey, 1938).

Les deux enseignantes donnent également, chacune à sa façon, un moyen de permettre aux élèves de se souvenir de la consigne. L'enseignante de 1-2H ajoute à chaque atelier une image représentant l'activité et ce qui en est attendu, par exemple en présentant le produit final, ou en schématisant l'exercice. L'enseignante de 6^{ème}, elle, écrit les différentes étapes de la marche à suivre au tableau et les laisse affichées tout au long de la période. Elle justifie ce fonctionnement en expliquant qu'elle veut éviter une surcharge cognitive pour ses élèves et qu'elle préfère ainsi écrire quelques mots clés au tableau leur permettant de se reposer dessus. Il est à nouveau possible de se référer à l'article de Bosmans (2022) dans lequel il

décrit les différents gestes possibles de l'enseignant·e pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves, en inscrivant ce geste précis dans la catégorie de l'organisation selon les différentes catégories des gestes de l'enseignants définies par Giglio (2016).

3.6. Collaboration entre les élèves

La collaboration entre les élèves est un atout important du point de vue des enseignantes qui ont toutes deux expliqué que cela représentait également une forme d'autonomie, car ils favorisent l'entraide, interviennent les uns auprès des autres et ne nécessitent ainsi plus de l'aide de l'enseignante.

Tableau 9 – entretiens: collaboration

1-2H	6H
<ul style="list-style-type: none">• Encourager la collaboration et l'entraide (pas besoin de l'adulte) <u>mais</u> parfois l'interdire → pousser les élèves à faire seuls• Demander à certains élèves d'expliquer l'activité à leurs camarades absents (→ partir des enfants)	<ul style="list-style-type: none">• Tables placées en îlots pour favoriser l'entraide et la collaboration• Adapter pour chaque élève selon leurs besoins : certains peuvent collaborer et d'autres non

Le tableau 9 met en lumière deux approches distinctes en ce qui concerne l'autonomie des élèves en classe, l'une au niveau pédagogique et l'autre au niveau de l'organisation de l'espace.

La première consiste à encourager la collaboration entre les élèves tout simplement oralement. L'enseignante de 1^{ère}-2^{ème} année précise cependant qu'il est parfois également important de réaliser un exercice seul. L'idéal serait donc de trouver un équilibre entre la collaboration et l'individualisme, pour créer une autonomie de la part des élèves. Les élèves sont ainsi incités à développer leur indépendance et leur capacité à prendre en charge leur propre apprentissage, notamment en expliquant les activités à leurs camarades absents. Cette approche est en accord avec les principes de ce que Bricaud et Flückiger (2009) appellent la pédagogie active, qui prône l'apprentissage collaboratif et l'autonomie de l'apprenant.

La seconde approche porte sur l'aménagement de l'espace dans la classe. Selon les principes de Bourgeois et Simonnot (2016), en disposant les tables en îlots, les élèves sont encouragés à travailler en groupe et à s'entraider, ce qui favorise l'autonomie dans leurs apprentissages.

De plus, en adaptant l'espace en fonction des besoins des élèves, l'enseignant·e encourage également leur autonomie et leur permet de travailler selon leurs préférences et leurs capacités, car ils ont le choix de collaborer ou non (Bourgeois & Simonnot, 2016).

3.7. Pourquoi favoriser l'autonomie ?

Maintenant que de nombreux moyens de favoriser le développement de l'autonomie des élèves ont été présentés, il est intéressant de poser une dernière question, qui est en fait à l'origine de tout ce qui se présente ci-dessus : pourquoi est-ce qu'il est important de développer cette compétence de l'autonomie ? Quelles sont les motivations et les intérêts de ces enseignantes lorsqu'elles organisent leur enseignement autour de cet objectif ? Ce dernier tableau aborde ce thème clé en présentant les diverses réponses et justifications des enseignantes.

Tableau 10 – entretiens: pourquoi favoriser l'autonomie?

1-2H	6H
<ul style="list-style-type: none">• Pour permettre aux élèves d'apprendre (éviter de faire le travail à leur place)• L'autonomie amène l'envie d'apprendre	<ul style="list-style-type: none">• Pour alléger la sollicitation de l'enseignante, afin qu'elle puisse accorder plus de temps aux élèves qui ont réellement besoin d'aide• Pour que les élèves soient mieux préparés à la suite de leur scolarité, de leurs études ou de leur travail• Pour qu'ils apprennent à se débrouiller par eux-mêmes sans avoir besoin de toujours compter sur les autres

Tout d'abord, les deux enseignantes sont en accord sur le fait que les élèves ont besoin d'apprendre par eux-mêmes. En effet, si le travail est toujours partiellement fait à leur place, ils n'apprendront ainsi jamais vraiment à le réaliser seuls. L'enseignante de cycle 1 en vient même à citer Montessori (1989) en prononçant son célèbre dicton : « Aide-moi à faire seul ». Elle exemplifie ses propos en parlant de l'apprentissage à mettre sa veste :

« Si un élève vient vers moi et que systématiquement je lui ferme sa veste. Comment va-t-il apprendre à la fermer ? Par contre lui expliquer comment le faire, de l'inciter à essayer, de lui faire le début et de le laisser terminer, naturellement il y a un moment où l'élève va progresser et puis c'est différent avec chacun. ».

Un second motif pour favoriser l'autonomie des élèves à l'école est celui de l'envie d'apprendre. En effet, l'enseignante explique que l'autonomie s'apprend avant la lecture, l'écriture et tout autre discipline scolaire. Si les élèves apprennent à devenir autonomes, ils vont ensuite avoir l'envie d'apprendre d'autres choses, qui leur permettront d'être encore plus autonomes. Il s'agit alors d'un engrenage : apprendre aux élèves à devenir autonomes pour leur donner l'envie d'apprendre d'autres choses, afin de développer encore leur autonomie. Une étude réalisée par Reeve (2002) a révélé que les apprenants qui travaillent en autonomie et qui bénéficient d'un plus grand éventail de choix dans leur travail ont plus tendance à être motivés par l'intérêt et le plaisir de l'activité plutôt que par les obligations et les demandes de l'enseignant·e. Ainsi, en apprenant à devenir autonomes, les élèves développent également leur motivation intrinsèque à l'apprentissage, qui se base sur le plaisir et l'intérêt porté à l'activité réalisée. En outre, si l'organisation de l'enseignant·e permet aux élèves d'avoir le choix sur les activités à réaliser, cela favorisera également le plaisir et la motivation à l'apprentissage (Deci & Ryan, 1985). L'enseignante de 6^{ème} année ajoute à cela que l'autonomie de ses élèves lui allège le travail et surtout la sollicitation lorsqu'elle est en classe. En effet, si la majorité de ses élèves travaillent en autonomie, cela lui permet d'accorder plus de temps aux élèves qui ont réellement besoin d'aide ou d'accompagnement dans une activité ciblée.

4. Conclusion

Pour résumer et conclure ce travail, voici ci-dessous le tableau 11 récapitulant tous les résultats et les données ayant un impact positif sur le développement de l'autonomie des élèves, qui ont été récoltés lors des observations et des entretiens.

Tableau 11 - résumé des résultats

	Cycle 1	Cycle 2
<i>Critères de l'autonomie</i>	Un élève autonome doit être capable de : <ul style="list-style-type: none"> - Organiser sa place travail - Prendre des décisions - Être responsable de ce qu'il fait 	Un élève autonome doit être capable de : <ul style="list-style-type: none"> - Organiser place de travail - Poser les bonnes questions au bon moment - Avoir le réflexe de chercher des réponses dans ses références avant de demander de l'aide - Choisir le travail à faire (plan de travail) - Gérer son temps
<i>Consignes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels - Brèves - Démonstration - Rendre les élèves actifs - Laisser le choix de l'atelier 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels - Lire la consigne tout seul
<i>Gestes de l'enseignant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Renvoyer les élèves chercher de l'aide vers leurs camarades - Guider par les questions - Éviter de faire à la place de l'élève - Partir des représentations et idées des élèves - Mettre les élèves en compétition avec eux-mêmes - Mettre les références à disposition à un endroit bien visible 	<ul style="list-style-type: none"> - Guider par les questions - Rappeler les références qui sont à disposition - Afficher une minuterie - Encourager les élèves - Renvoyer les élèves chercher leurs réponses dans les références - Adapter ses gestes selon les besoins - Encourager les élèves à prendre des notes
<i>Suivi des élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des prénoms des élèves à chaque atelier : les élèves mettent une croix lorsqu'ils ont terminé l'atelier et qu'il a été validé 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de travail : l'élève met une coche à côté de l'exercice lorsqu'il l'a terminé + l'enseignante en met une lorsqu'il a été corrigé - Évaluation du plan de travail : <ul style="list-style-type: none"> - autoévaluation (échelle de facilité) - évaluation de l'enseignante

<i>Matériel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers autonomes exposés sur l'étagère - Affichages : bande numérique, lettres de l'alphabet - Cahier d'autonomie à réaliser lors de temps libres 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichages dans la classe : langage de classe allemand, construction du verbe, calcul en colonne - Casque anti-bruit - Parois de séparation - Fourre à outils - Références à disposition : dictionnaires, livres sur divers thèmes - Pour certains : aide-mémoires personnels à propos de divers sujets - Au tableau : étapes à suivre pour réaliser l'activité
<i>Collaboration</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager la collaboration et l'entraide (pas besoin de l'adulte) <u>mais</u> parfois l'interdire → pousser les élèves à faire seuls - Demander à certains élèves d'expliquer l'activité à leurs camarades absents (→ partir des enfants) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tables placées en îlots pour favoriser l'entraide et la collaboration - Adapter pour chaque élève selon leurs besoins : certains peuvent collaborer et d'autres non
<i>Pourquoi développer l'autonomie ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour permettre aux élèves d'apprendre par eux-mêmes - Pour leur donner l'envie d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour accorder plus de temps aux élèves qui ont réellement besoin d'aide - Pour que les élèves soient mieux préparés à la suite de leur scolarité, de leurs études ou de leur travail - Pour qu'ils apprennent à se débrouiller par eux-mêmes

En observant ces différents éléments, il est alors possible de répondre à la question de recherche initiale, portant sur les différents moyens pouvant être mis en place par les enseignant·e·s afin de développer l'autonomie de leurs élèves en classe. Par ce tableau nous pouvons donc observer de nombreuses indications à notre réponse.

Pour résumer tous ces éléments en quelques principes fondamentaux à ce développement, le premier serait donner l'opportunité aux élèves de faire des choix. En effet, que ce soit par le matériel ou par l'organisation, il a été expliqué et démontré dans ce travail que la capacité à faire des choix était primordiale dans le développement de l'autonomie et que plus les élèves en avaient l'occasion, plus ils allaient pouvoir développer cette compétence. Il a également été démontré que l'ouverture aux choix des élèves avait un impact sur leur motivation, car cela leur permet de se sentir plus investis dans leurs apprentissages. Ce principe démontre également aux élèves qu'en

tant qu'enseignant·e·s, nous leur faisons confiance et qu'ils sont capables d'atteindre leurs objectifs, ce qui développe leur estime de soi et ainsi leur efficacité dans la réalisation de leurs activités. Le fait de demander aux élèves de prendre des décisions leur donne l'occasion d'entraîner leur capacité à prendre des initiatives selon des bases qui leur ont été données, des objectifs imposés, tout en prenant en compte leurs envies et surtout leurs besoins personnels. Cependant, il est important de trouver un équilibre entre choix et obligations, car le fait de leur donner l'opportunité de prendre des décisions ne signifie pas pour autant qu'il faut les laisser livrés à eux-mêmes, l'accompagnement de l'enseignant·e étant primordial dans leur développement, en leur fournissant justement les outils et les informations nécessaires pour prendre les bonnes décisions tout en restant axés sur les objectifs donnés. Pour cela, il est important en tant qu'enseignant·e d'avoir une bonne organisation permettant aux élèves de faire des choix tout en restant dans les objectifs que l'on souhaite leur permettre d'atteindre, avec un matériel adapté afin qu'ils puissent l'utiliser selon leurs besoins, ainsi qu'un bon suivi permettant de s'assurer de leur progression dans leurs apprentissages.

Le second principe à retenir de ce travail pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves est le fait de montrer aux élèves que tout est à leur portée. Il est important que les élèves réalisent, au cours de leur scolarité, que s'ils ont une question, un problème, ou qu'ils se trouvent dans une situation compliquée, les réponses et l'aide qui leur est nécessaire est à leur disponibilité et qu'ils doivent simplement apprendre à être capables de savoir où et comment aller la chercher. Tout comme le premier principe, celui-ci permet également un développement de la confiance en soi, qui est primordiale au développement de l'autonomie. En outre, le fait de permettre aux élèves de chercher des réponses et des solutions par eux-mêmes permet également de développer leurs capacités en recherche et en analyse, ainsi que de travailler la résolution de problèmes, qui sont des objectifs fondamentaux pour leur progression scolaire ainsi que pour leur vie future. Ce principe permet également de développer la curiosité des élèves, en leur donnant l'envie d'aller chercher toujours plus loin, de trouver de nouvelles réponses et d'approfondir leurs connaissances, ce qui, à nouveau, a un impact positif sur leur motivation d'apprendre. Il est alors important de mettre à la disponibilité des élèves un matériel varié afin qu'ils puissent aller y chercher l'aide et les réponses nécessaires, mais aussi d'avoir des gestes adéquats au niveau de l'organisation de l'enseignement et de l'encouragement, tout en continuant à les guider vers leur autonomie.

Si l'on met en lien ces deux principes, nous pouvons alors constater que le développement de l'autonomie est en fait un engrenage au développement de nombreuses autres compétences et aptitudes. C'est un réseau d'influence entre la motivation, l'estime de soi, la curiosité, la responsabilité et l'adaptation aux besoins, qui sont tous des éléments primordiaux au développement de l'enfant. Les moyens présentés dans le tableau ci-dessus sont une base sur laquelle il est possible de s'inspirer pour agir selon ces principes, mais il est évident qu'il en existe bien d'autres qui ne sont pas présentés dans ce travail et qui ont pour autant une grande efficacité.

Ce qui nous mène à la fragilité de ce travail, qui a pour inconvénient de ne pas être réellement complet. En effet, ce travail a présenté, selon les domaines définis et les hypothèses formulées, de nombreux moyens de mettre en avant le développement de l'autonomie à l'école. Cependant, ces divers moyens ne sont en fait qu'un échantillon de toutes les possibilités qui pourraient être abordées. Il aurait probablement été plus efficace de rechercher des réponses auprès d'un plus grand public, avec un questionnaire éventuellement moins détaillé. Cependant, les domaines étant vastes, il était donc difficile de simplifier les entretiens tout en souhaitant aborder chacun des thèmes. Une autre éventualité aurait été alors de ne se focaliser que sur l'un des thèmes recherchés, afin de pouvoir l'approfondir. Le fait de combiner entretiens ainsi qu'observations ne fut pas tâche facile, cependant cela s'est avéré être plutôt efficace et a permis d'obtenir des réponses plus ou moins nombreuses, tout en ayant une indication sur l'efficacité de chacun des moyens répertoriés.

Ainsi, ce travail pourrait en fait servir de tremplin à d'autres recherches, afin d'approfondir chacun des thèmes et d'obtenir plus de réponses au sujet des moyens de favoriser l'autonomie, ainsi que leur efficacité lorsqu'ils sont mis en application. Il serait également intéressant, afin de pousser les recherches un peu plus loin dans le sujet du développement de l'autonomie, de s'intéresser plus étroitement aux liens qu'il peut y avoir entre le développement de l'autonomie, la motivation intrinsèque des élèves ainsi que le plaisir d'apprendre. Comme nous avons pu le constater, chacun de ces éléments a une forte influence sur les autres, il serait donc intéressant de mieux comprendre pourquoi et comment en faire bon usage dans le cadre de l'enseignement.

Pour terminer, un troisième et dernier principe qui est important à adopter, en tant qu'enseignant·e qui souhaite contribuer au développement de l'autonomie de ses élèves, est l'ouverture d'esprit et le lâcher prise. En d'autres mots, il est crucial de laisser une marge de manœuvre à l'élève, de lui donner l'opportunité de diriger son activité, et pour cela il est inévitable que l'enseignant·e perde le contrôle qu'il/elle aurait pu avoir sur l'activité. Il s'agit ici en fait de hiérarchiser l'importance de l'acquisition de diverses compétences, de placer le développement de l'autonomie tout en haut de l'échelle, au-dessus de certains apprentissages ou de la réalisation parfaite d'un exercice. Comme l'expliquait l'enseignante de cycle 1 lorsqu'elle disait que même si un·e élève a fait des erreurs qu'elle n'a pas pu relever et corriger avec lui/elle, elle lui fait confiance et sait qu'il/elle développe la compétence de l'autonomie et ainsi le désir de réaliser la tâche correctement et d'en apprendre quelque chose. Ce troisième et dernier principe englobe tout le concept de la favorisation du développement de l'autonomie, qui est en fait une question de priorités, d'engrenages et surtout de savoir prendre du recul sur le programme scolaire et avoir conscience de l'importance du développement de cette compétence qui n'apportera qu'avantages dans les différents apprentissages des élèves.

Références bibliographiques

Akoun, A., & Pailleau, I. (2013). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive : A la maison et à l'école, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Editions Eyrolles.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.

Basque, J. (1999b). *L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique*. Dans Bourbonnais, Marie-Thérèse et Sauvé, Louise (dir.), *Actes du XIIe colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative*.

Bélanger, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29, 173-191.
<https://doi.org/10.3917/es.029.0173>

Berdal-Masuy, F., Briet, G. & Pairon, J. (2004). *Apprendre seul, à son rythme et encadré*. Éla. Études de linguistique appliquée, n°<sup> 134), 173-190.
<https://doi.org/10.3917/ela.134.0173>

Blaug, M. (1982). La méthodologie économique. *Économica*.

Bosacki, V., & Astington, J. W. (1999). La relation entre l'estime de soi et l'autonomie chez les enfants d'âge scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 31(4), 270-282.
<https://doi.org/10.1037/h0086957>

Bosmans, D. (2022). Teachers' professional gestures which support self-regulated learning in primary education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5).
<https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.05.003>

Bourgeois, E., & Simonnot, B. (2016). *L'aménagement de la classe : un levier pour développer l'autonomie des élèves ?* Dossier de veille de l'IFÉ, 109.

Bourgeois, F., & Gagnon, R. (2016). *L'autonomie de l'élève : un concept clé pour la réussite*. Presses de l'Université du Québec.

- Bricaud, M., & Flückiger, A. (2009). *Élaborer une pédagogie de l'autonomie*. De Boeck Supérieur.
- Bruter, A. (2013). Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902). *Histoire@Politique*, 21, 22-38.
<https://doi.org/10.3917/hp.021.0022>
- Cerf, M., & Younes, N. (2015). La différenciation pédagogique : un outil pour favoriser l'autonomie des élèves. *Recherche et formation*, 80(1), 27-43.
- Chaix, G. (2015). Autonomies : pourquoi ? pour qui ? comment ?. *Administration & Éducation*, 147, 13-32.
<https://doi.org/10.3917/admed.147.0013>
- Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. Revue de l'EPI (*Enseignement Public et Informatique*).
<https://www.researchgate.net/profile/Chekour-Mohammed/publication.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Capacités transversales. In Plan d'études romand. CIIP.
<https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#coll>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et Éducation: suivi de Expérience et Éducation*. (Réédition). Armand Colin.

- Durand, M. (2012). *Construire l'autonomie des élèves : des pratiques d'enseignement pour une école du succès*. Éditions Retz.
- Elie, H. (2015). *Autonomie, rôle et fonction de l'enseignant*. *Administration & Éducation*, 147, 107-117.
<https://doi.org/10.3917/admed.147.0107>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (éd. 3e). Chenelière Education.
<https://doi.org/10.7202/1042088ar>
- Genoud, P.-A. (2004). *L'autonomie, ça s'apprend*. Éditions de l'Atelier.
- Giglio, M. (2016). *Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves*. In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation* (pp. 133-152). De Boeck Supérieur.
- Hery, É. (2005). *Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire*. *Carrefours de l'éducation*, 19, 93-105.
<https://doi.org/10.3917/cdle.019.0093>
- Hery, É. (2009). L'Histoire et les pédagogies de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire du xxe siècle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 101-117.
<https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0101>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, no 135, p. 151-161.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lemay, L., & Thériault, P. (2010). L'erreur et la régulation des apprentissages : enjeux, défis et stratégies. *Éducation et francophonie*, 38(2), 113-131.
<https://doi.org/10.7202/044569ar>

- Leroy-Audouin C., Suchaut B. (2005). À chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire. In: *Revue française de pédagogie*, volume 152, 2005. pp. 89-105.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3367>
- Leroy, G. (2020). « Ateliers » et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ? *Revue française de pédagogie*, 207, 119-131.
<https://doi.org/10.4000/rfp.9296>
- Mario, R. & Mercier, A. (2015). Méthode d'observation de la biographie didactique de très bons élèves en étude autonome, hors classe : pertinence, modalité, analyse et interprétation des épisodes. *Éducation & didactique*, 9, 41-73.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2365>
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2020). *Que penser... de la classe flexible ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mbengue, A., & Vandangeon-Derumez, I. (1999). *Positions épistémologiques et outils de recherche en management stratégique*. In communication à la conférence de l'AIMS (p. 22).
- Meirieu, P. (2009). *Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpjj*. Les Cahiers Dynamiques, 43, 4-9.
<https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>
- Montessori, M. (1989). *Aiutami a fare da solo*. Garzanti.
- Montessori, M. (2013). *Aide-moi à faire seul: La pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Desclée De Brouwer.
- Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
<https://doi.org/10.1177/105960118200700110>
- Pasche Gossin, F. (2022). *Guide du mémoire professionnel*. HEP-BEJUNE.
https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation.pdf
- Perrenoud, P. (1998). *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, 1991, pp. 49-81. In *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*

(Chapitre 7, pp. 49-81). De Boeck.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html

- Piaget, J. (1964). *Development and learning*. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered: A report on the conference on cognitive studies and curriculum development* (pp. 7-20). Cornell University Press.
<https://psychscenehub.com/wp-content/uploads/2021/03/Piaget-Cognitive-Development-in-Children.pdf>
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). *Autonomie, volonté et théorie de la motivation*. Dans D. M. McInerney & S.
- Rogers, B., Brooks, C. et Webb, G. (2003). *Discipline en classe: Un guide à l'intention des enseignants*. Éditions ESF.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and Human Behavior*.
- St-Pierre, L. (2004). *Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie*. Vol. 18, no 2, déc. 2004, p. 27-29 Pédagogie collégiale.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (5e éd.). Dunod.
- Van Der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe 1 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

Mémoire professionnelle portant sur la thématique du développement de
l'autonomie des élèves en classe

Réalisé par Julia Ruefli

Selon le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques, l'enseignant-e interviewé-e et l'étudiante s'engagent, en signant ce document, à respecter les conditions suivantes :

- Les deux périodes observées seront filmées
- L'entretien sera enregistré
- Les données récoltées seront traitées de manière confidentielle
- Une fois le travail de recherche terminé, les enregistrements seront effacés
- L'enseignant-e interviewé-e sera personnellement invité-e à lire le travail de recherche une fois terminé

Lieu et date : _____

Signature de l'enseignant-e :

Signature de l'étudiante :

Annexe 2 : Grille d'entretien

Thème	Questions	Précision/relance
Autonomie	Qu'est-ce qu'un élève autonome ?	Donnez-moi votre propre définition de l'autonomie.
		En quoi vos élèves devraient-ils être autonomes d'après vous ?
	Pourquoi vouloir rendre les élèves autonomes ?	
Matériel / classe	Est-ce qu'il y a du matériel que vous avez amené spécifiquement dans l'idée de favoriser/accompagner l'autonomie de vos élèves ? (checklist, corrigés, plan de travail, ...)	Est-ce que vous utilisez un plan de travail ?
		Est-ce que vous avez un tableau de suivi que les élèves doivent compléter ?
		Est-ce que l'aménagement de votre classe est réfléchi en faveur de l'autonomie ? Si oui, comment ?
Consignes	Avez-vous une façon habituelle de donner vos consignes ?	Laquelle ? Lesquelles ?
		Pourquoi cette/ces façons-là ?
	Utilisez-vous un support visuel pour donner les consignes ?	Quel support ?
À votre avis, en quoi favorise-t-il l'autonomie ?		
Est-ce qu'il est disponible tout au long de la réalisation de la tâche ?		

Gestes de l'enseignant	Avez-vous des gestes particuliers que vous avez adopté en faveur de l'autonomie de vos élèves ?	Comment réagissez-vous lorsqu'un élève vous montre/dit qu'il n'arrive pas à réaliser la tâche demandée ?
		Est-ce qu'il y a des choses en lien avec l'autonomie que vous leur dites/répétez régulièrement ?
		S'ils ont une question, y a-t-il une façon habituelle d'y répondre ? → Lui dire où aller chercher la réponse par lui-même, demander à un camarade, lever la main, venir vers vous...
Organisation leçon	Comment organisez-vous vos leçons, en prenant en compte la favorisation de l'autonomie de vos élèves ?	Comment gérer vous la différence de niveau/de vitesse de travail des élèves ?
Évaluation	Est-ce que vous évaluez l'autonomie de vos élèves ?	Avez-vous une grille d'observation pour cela ?
		Quels sont vos critères d'autonomie ?
	Comment vérifiez-vous l'efficacité de vos pratiques mises en place en faveur de l'autonomie ?	
Autre : observations		

Annexe 3 : Grille d'observation

Grille d'observation – favorisation du développement de l'autonomie des élèves en classe

Format de travail		Groupe de ... Individuel Plénium Autre :
Description de l'activité		
Comment les consignes sont-elles données ?	Oral	
	Écrit	
	Gestes	

Grille d'observation – favorisation du développement de l'autonomie des élèves en classe

Quels sont les gestes de l'enseignant ?		
Communication/collaboration entre les élèves		
Comment les élèves s'organisent-ils ? (préparation, ordre, ...)		
La tâche est-elle réalisée correctement ?	Oui Non	Si non, pourquoi ?
Y a-t-il un suivi de l'activité des élèves ?	Oui Non	Si oui, sous quelle forme ?