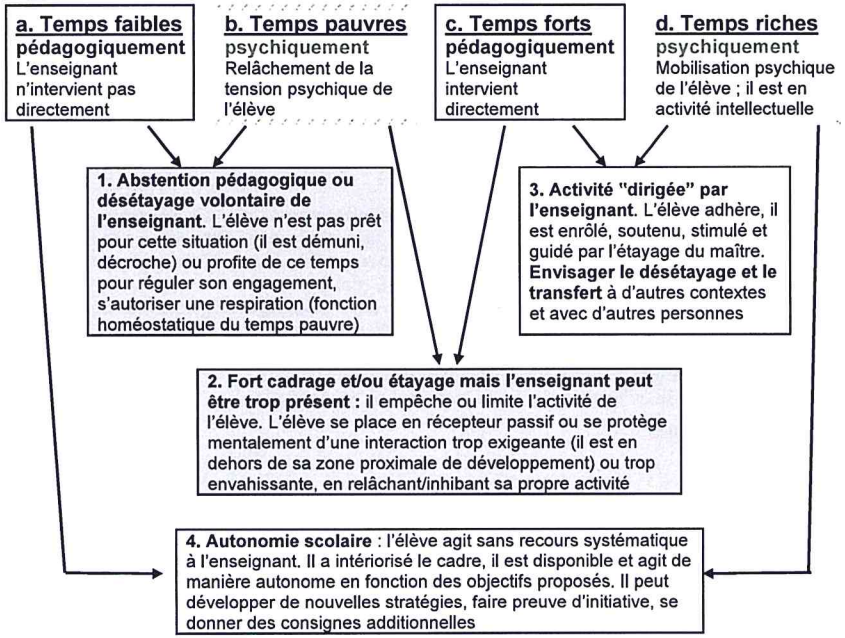


Temps pédagogiques et temps psychiques intervenant dans le processus d'autonomisation scolaire (Raab, 2015, p. 400)

	← de la situation la plus contraignante…				… à la moins contraignante →
	Temps forts		Temps faibles		
Cinq types de situations à étudier selon trois niveaux d'objectifs pour l'élève	1) Ateliers dirigés Un groupe avec l'adulte	2) Retour sur ateliers Échange collectif (adulte / groupe classe)	3) Atelier en autonomie Travail en dehors de l'aide directe de l'adulte (tâche et outils prescrits)	4) Post-atelier L'élève a terminé son travail en avance de son groupe qui travaille encore (Tâche au choix parmi les activités possibles)	5) Accueil L'élève choisit son activité parmi celles qui sont possibles
1) S'engager dans le dispositif et les activités proposées	- Acceptation et respect global du dispositif *écrit* par l'enseignant (règles, rôles, places) - Autonomie au bénéfice de l'enseignant et de sa gestion de classe				
2) Développer ses capacités à agir sur le monde	- Activité médiatisée (apprentissage et usage des outils techniques) - Développement des fonctions élémentaires - Dispositif *vécu* par l'élève qui s'autorise à expérimenter les différents outils et leurs usages				
3) Développer ses capacités à agir sur soi-même	- Activité médiatisante (apprentissage et usage d'instruments psychologiques) - Développement des fonctions psychiques supérieures - Autonomie au bénéfice de l'élève (dispositif *approprié* par l'élève qui utilise signes et instruments au service de ses propres projets)				Degré d'autonomisation supérieur

Objectifs visés pour une pédagogie du temps faible (Raab, 2015, p. 418)

La pédagogie des temps faibles : organiser, observer, accompagner les temps d'autonomie en classe maternelle (MS-GS)

Raphaëlle Raab, ESPE-Université Claude Bernard Lyon 1

Introduction

1ère partie : Mieux comprendre le processus d'autonomisation scolaire

1. Autonomie scolaire et temps faibles de la structuration pédagogique
2. Le double obstacle des situations d'autonomie scolaire
3. Observer les conduites d'élèves dans les situations d'autonomie scolaire
4. Trois ensembles de résultats issus du 1er volet de l'étude
   a) La taxonomie des comportements d'élèves en situation d'autonomie scolaire
   b) Les conditions favorables à l'autonomisation scolaire
   c) Quatre critères d'autonomisation
5. Modèles théoriques
   a) Le système temps faibles / temps forts
   b) Mettre au travail la théorie des fonctions psychiques supérieures de Vygotski

2e partie : Le dispositif, les outils et les gestes professionnels

Introduction : la construction du dispositif
1. Le tableau des ateliers d'accueil
2. Le post-atelier régulé par feuilles de routes
3. Les retours sur ateliers (« Bilans) »

Conclusion

Résumé de l'étude :

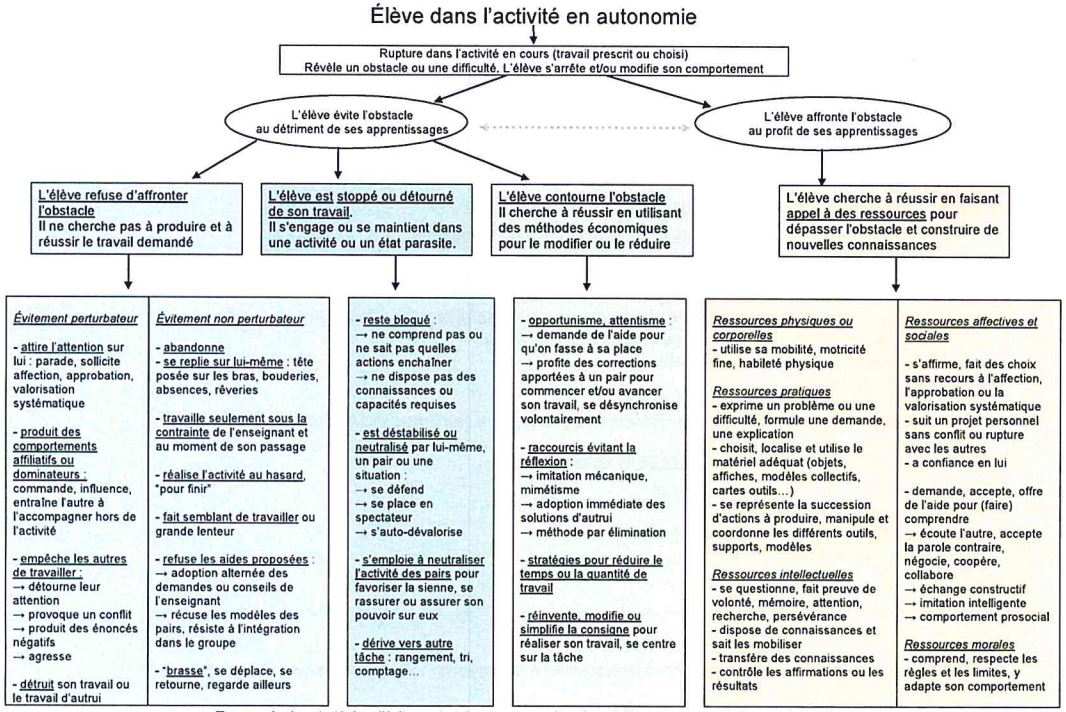
La recherche présentée étudie les conditions favorables à l'autonomisation scolaire des élèves. L'étude empirique est menée en grande section de maternelle.

Dans la plupart des situations de formation, les temps « d'autonomie » sont structurellement inévitables puisque le formateur ne peut être présent pour tous à chaque instant. Nous nous intéressons aux temps de classe au cours desquels l'enseignant n'intervient pas directement, soit parce qu'il n'est pas disponible, soit parce qu'il se retire volontairement de la situation. Nous les appelons *temps faibles* en raison de cette faible présence de l'enseignant : l'élève doit agir en fonction de ses propres forces, sans l'intervention directe du maître pour réguler l'apprentissage et les comportements. Il appert que les élèves n'y sont pas *naturellement* autonomes : laissées au hasard de capacités acquises hors l'école, les activités dites « en autonomie » contribuent à creuser les écarts entre les élèves face aux savoirs qui leurs sont proposés. L'autonomie ferait partie de ces comportements implicitement attendus et « davantage supposés ou requis par les enseignants que construits dans, avec et par l'école ».

Comment penser le processus d'autonomisation scolaire et comment l'opérationnaliser en contexte ordinaire de classe ? Nous cherchons les outils, les leviers, les interactions et les dispositifs qui permettraient aux élèves, – à tous les élèves – de profiter des *temps faibles* au bénéfice de leurs apprentissages.

Les données sont recueillies dans 14 classes sur 117 demi-journées d'observation directe. Dans la perspective (socio)constructiviste de l'apprentissage, pour construire un savoir nouveau, l'élève doit rencontrer un obstacle dans la réalisation de la tâche, l'apprentissage résultant du dépassement de celui-ci. Nous relevons des comportements différenciés face à l'obstacle dans les ateliers en autonomie : certains élèves entrent dans des conduites d'évitement, refusant d'affronter cet obstacle, s'en trouvant détournés en amont ou bien le contournant. D'autres, au contraire, entrent dans des conduites de ressources pour le dépasser et construire de nouvelles connaissances. En cours d'étude apparaissent des dynamiques remarquables : certains élèves, d'habitude « évitants », rejoignent ou se maintiennent parfois dans des conduites de ressources. L'étude de ces « exceptions notables » fait émerger les conditions favorables ayant permis leur dynamique particulière en termes d'outils, d'activités, d'interactions et de dispositifs. Ce qui aura pu fonctionner au bénéfice des exceptions notables pourrait être exploité comme levier pédagogique durable au bénéfice de tous. Ces conditions deviennent alors *supposées favorables* et sont réinvesties dans des dispositifs expérimentaux afin d'observer si elles produisent les effets attendus, dans quelle mesure et selon quelles limites.

Il apparait clairement que le processus d'autonomisation, en contexte scolaire de classe hétérogène et nombreuse, s'observe et se construit de façon privilégiée dans les *temps faibles* de la structuration pédagogique et leur articulation avec les *temps forts*, notamment les retours collectifs sur ateliers. Une pédagogie des *temps faibles* supposerait que soit accordé à ceux-ci un véritable statut pédagogique, en tant qu'étape et instrument essentiels au processus d'autonomisation scolaire. Une telle pédagogie supposerait également d'organiser avec soin les interventions de l'enseignant en mode opératoire indirect, au travers d'un dispositif de classe qui le relaie et dont les différentes dispositions (outils, règles, activités, interactions) peuvent « être appropriées » par l'élève comme instruments psychologiques pour agir sur lui-même, en première personne. Elle supposerait enfin une redéfinition du rôle du maître : son « absence » en apparence de la situation pouvant devenir, paradoxalement, un instrument d'enseignement-apprentissage au service de l'autonomisation scolaire.



Taxonomie des stratégies d'évitement et de ressources dans les ateliers en autonomie de grande section de maternelle (Raab, 2015, p. 304)

- Engagement et persévérance dans la tâche → L'élève s'engage dans l'activité en dehors de la contrainte du maître → Il persévère au-delà du 1er obstacle rencontré → Il montre une souplesse dans l'attention (l'élève assume les ruptures, s'arrête mais reprend de son propre chef)	**- Affirmation de soi avec acceptation de l'altérité** → L'élève fait des choix et suit un projet personnel sans recours à l'approbation systématique. → Il demande, accepte et offre de l'aide "pour (faire) comprendre" sans conflit (il écoute, collabore, coopère) - Il mène des échanges constructifs (imitation intelligente, comportement prosocial)
- Identification et mobilisation autour des enjeux didactiques → Au niveau de la tâche (matériel) : l'élève connait et se procure les outils nécessaires à sa réalisation, connait des critères de réalisation de la tâche. Il s'implique physiquement → Au niveau du sens : il s'implique intellectuellement (cherche, réfléchit), s'autorise à faire des demandes pour comprendre, va chercher des outils pour dépasser un obstacle (bande numérique, lexique), mobilise, réinvestit, transfère des connaissances antérieures	**- Exigence et achèvement** → L'élève dispose et manipule des critères de réussite pour évaluer et "optimiser" son travail → Il évalue et s'auto évalue dans l'activité : en amont pour la choisir, en aval pour juger de son travail (ou de ses capacités actuelles à le réaliser) et diriger ses choix et priorités à venir. → Il maintient l'objectif, s'y tient, voire le dépasse au travers de contraintes/consignes additionnelles ou par son originalité et son initiative → Il connait des critères d'achèvement de l'activité et termine le travail engagé → Il contrôle les affirmations ou les résultats

Critères d'autonomisation scolaire (Raab, 2015, 307)

Récapitulatif des conditions favorables examinées dans le dispositif (selon les axes de notre modèle)

1. Règles et cadre

- Proposer un milieu structurant et des rituels de comportement
- Tenir compte du degré de développement et d'engagement actuel de l'élève
  → lui donner une certaine latitude au sein du cadre : la différenciation est en partie menée par l'élève lui-même, il peut prendre en charge sa progression au plus près de son niveau de développement et de ses besoins actuels
  → lui donner la possibilité de choisir une activité selon son degré d'engagement et de capacité auto-évaluée
  → penser les temps faibles de sorte à éviter d'en faire des temps de pression pédagogique, mais plutôt des occasions de s'approprier des connaissances en fonction de son engagement de son degré de développement actuel
- Préserver, pour l'élève, un espace personnel (physique, matériel, temporel, mental) à l'intérieur duquel il peut ajuster ses propres moyens d'action, de réflexion et de gestion de ses émotions, à l'activité que l'on attend de lui
  → les élèves ne sont pas "pris au piège" par la situation : ils peuvent s'y engager tout comme se rétracter et disposent d'un espace personnel non illusoire pour pouvoir se replier
  → ils peuvent sortir du groupe et s'isoler ou à l'inverse, selon leurs besoins et leurs craintes spécifiques, s'abstraire du regard du maître et rejoindre la sécurité et la force du groupe
  → il est possible de prendre un temps de recul pour réfléchir et de surseoir à leurs propres impulsions
  → il est possible de prendre une distance vis-à-vis des sollicitations d'autrui
  → les groupes sont équilibrés en termes d'enfants "sécures" et "insécures"
- Favoriser "l'entrée par l'activité"

2. Activités /situations

- Proposer des activités de nature et d'exigence variées, à la fois rassurantes et stimulantes, qui orientent et soutiennent l'élève dans des stratégies de ressource
- Penser les activités de sorte qu'elles puissent être abordées à plusieurs niveaux de savoirs et savoir-faire
  → l'activité se situe (ou l'élève peut l'ajuster de sorte qu'elle se situe) toujours dans la zone de proche développement
  → l'élève a une prise sur cette activité, les moyens de "démarrer", de se représenter au moins une action ou une réflexion à engager
  → il peut se représenter une possibilité de réussir
- Veiller à ce que l'élève ne soit pas pris au piège d'exigences sur lesquelles il n'a aucune prise
  → il peut expérimenter et construire son expérience par manipulation, essai-erreur, apprentissage social, etc.
  → il peut "agir pour se convaincre" : essayer toutes les conduites économiques à sa disposition jusqu'à constater qu'elles sont pertinentes, inadéquates ou limitées
  → il constate de lui-même que ses actions ou ses conduites produisent des succès ou erreurs
- Veiller à soutenir la construction d'un sentiment de compétence pour rassurer et motiver le changement
- Prévoir l'apprentissage des outils et des méthodes
  → l'élève est sollicité et accompagné pour apprendre à manipuler les outils pratiques et les méthodes nécessaires à l'activité
  → il peut expérimenter l'utilisation et l'efficacité des outils jusqu'à ce que cette utilisation devienne économique

3. Interactions

- Favoriser la possibilité d'imitation intelligente plutôt que mécanique, l'explication et l'explicitation (passage de l'implicite à l'explicite), le conflit de centration et le conflit socio-cognitif
  → les interventions rendent visibles et explicites l'existence et l'utilisation des différentes ressources mobilisées
  → les interventions agissent sur les représentations du but à atteindre et de la démarche à entreprendre
  → le recours à l'autre permet de conserver et d'assumer son identité, il n'est pas culpabilisant ou dévalorisant.
  → l'élève peut s'appuyer sur autrui sans que celui-ci, maître ou élève, ne se substitue à lui
- Ne pas laisser l'élève désemparé devant l'obstacle
  → fournir, au besoin, l'apprentissage pratique et ou le "chainon cognitif manquant" pour que l'élève ne soit pas stoppé en amont de l'obstacle didactique
  → l'intervention de l'enseignant est ciblée sur le point précis qui bloque l'élève, elle n'entrave pas son cheminement en l'orientant trop vite vers la solution
- Prendre en compte l'affectivité et l'histoire psycho affective de l'élève
  → le maître rend visible à l'élève et à tous la confiance et la considération qu'il lui porte, son regard est bienveillant, il s'appuie sur ce qui est réussi
  → le maître rassure l'élève sur le fait que le succès n'est pas nécessairement immédiat
  → l'affectivité et l'affection n'est pas ignorée ni rejetée mais orientée et centrée sur l'estime de soi

Récapitulatif des conditions favorables examinées dans le dispositif (Raab, 2015, p. 485)