Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle

Étude menée en grande section de maternelle

Autonomous learning and strategies obstacle avoidance

Raphaëlle Raab

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1653>

DOI : 10.4000/questionsvives.1653

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2014

ISBN : 978-2-912643-46-9

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Raphaëlle Raab, « Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1653> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1653

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle

Étude menée en grande section de maternelle

Autonomous learning and strategies obstacle avoidance

Raphaëlle Raab

Introduction

- 1 En grande section de maternelle, les activités que les praticiens disent « en autonomie » sont structurellement inévitables puisque l'enseignant ne peut être disponible pour tous à chaque instant. Sont-elles pour autant des temps d'apprentissage, au cours desquels les élèves parviennent à se saisir des savoirs en jeu ? Dans le contexte scolaire français, construire l'autonomie des élèves est devenu une prescription officielle avec le septième pilier du socle commun de connaissances et de compétences : l'« autonomie et l'initiative » (2006). Il existe un consensus entre les chercheurs et les praticiens selon lequel la capacité à piloter soi-même ses apprentissages¹ est un facteur de réussite scolaire (Cèbe & Pelgrims, 2007). Cependant, il apparaît que certains élèves sont en difficulté lorsque l'enseignant n'intervient pas directement pour réguler l'apprentissage et les comportements. L'autonomie relèverait de ces savoirs, savoir-faire ou attitudes que l'école attend implicitement mais qui sont davantage supposés et requis que construits dans, avec et par l'école (Bautier & Goigoux, 2004). Considérer l'autonomie comme déjà-là, sans travailler à la construire est susceptible de produire et de creuser des inégalités dans les apprentissages.
- 2 Notre étude se propose de contribuer à une intelligibilité de ces situations d'autonomie scolaire, dans le contexte ordinaire d'une classe de grande section. Elle s'inscrit dans une recherche qualitative plus large, relative aux conditions favorables à l'autonomisation des élèves en grande section de maternelle. Nous travaillons sur les temps de classe/de formation au cours desquels l'enseignant/le formateur n'est pas disponible ou organise

son retrait de la situation. L'enjeu de cet article consiste plus précisément à mieux comprendre ce qui, dans les comportements d'élèves face aux obstacles rencontrés dans ces situations, empêche la construction d'apprentissages. L'objectif est de proposer une taxonomie des stratégies d'évitement de l'obstacle que les élèves sont susceptibles de mettre en œuvre dans les situations d'autonomie scolaire. Il ne s'agit en aucun cas de classer de bons ou de mauvais élèves mais de fournir quelques repères, fondés empiriquement, sur les comportements d'évitement possibles dans ces situations.

- 3 Dans un premier temps, nous aborderons les repères conceptuels qui ont orientés le travail de recherche empirique avec les notions d'autonomie scolaire, de situation d'apprentissage et d'obstacle didactique ou pédagogique. Nous positionnerons notre recherche vis-à-vis d'études réalisées en psychologie sociale – qui envisagent les difficultés des élèves, en situation d'autonomie, du point de vue de la motivation et de la théorie des buts – et en sociologie – pour lesquelles ces difficultés, concernant les élèves de milieux sociaux défavorisés, résulteraient de trop larges implicites laissés par l'enseignant quant aux attentes de l'école. Nous présenterons ensuite la méthodologie de cette étude exploratoire, puis enfin les résultats que nous discuterons dans la dernière partie.

1. La situation d'autonomie scolaire : une situation d'apprentissage ?

1.1. L'autonomie scolaire

- 4 Nous définissons l'autonomie scolaire comme la capacité d'un élève, d'un groupe d'élèves ou d'une classe à mener une activité productive (la tâche) au service d'une activité constructive (les apprentissages)² en dehors de la présence directe de l'enseignant. L'autonomisation des élèves est étudiée dans le cadre de dispositifs ou activités dits « en autonomie », menés dans l'espace-temps d'une classe hétérogène et nombreuse : l'élève doit agir en dehors de la présence directe du maître, dans le cadre d'un travail prescrit par l'enseignant ou choisi parmi des activités possibles, permises par le cadre ou le dispositif.

1.2. Les théories de Vygotski pour penser le processus d'autonomisation scolaire

- 5 Notre étude s'inscrit dans une approche interactionniste en psychologie telle qu'elle est représentée par Vygotski et différents courants théoriques ou méthodologiques issus de sa pensée. En effet, nous n'abordons pas l'autonomisation de l'élève en termes de conduite adaptative au sens piagétien du terme, selon laquelle les obstacles rencontrés sont dépassés au terme d'une équilibration majorante dans le cadre des conduites alpha, bêta et gamma (Piaget, 1975). C'est au travers du paradigme historico-culturel (Vygotski, 1934, 1986) et socioconstructiviste (Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1979) que nous cherchons à mieux comprendre l'activité d'apprentissage autonome de l'élève et son entrée progressive dans un processus d'autonomisation scolaire, ce qui « l'empêche » et ce qui le favorise. Pour Vygotski, l'enfant apprend de façon quasi sociale : l'autonomisation résulte d'un mouvement qui va de l'interpsychique (les interactions avec les adultes et les pairs) à l'intrapsychique (intériorisation de procédés appris au

cours des interactions sociales). C'est de cette approche du processus d'autonomisation dont nous nous réclamons. Cependant, il existe selon nous un chaînon manquant pour rendre davantage opératoire la pensée de Vygotski. Il se situe entre le moment où l'élève bénéficie d'un étayage direct par l'adulte ou un pair plus avancé (Bruner, 1983) et le moment où cet élève est capable de réussir l'activité de façon autonome. D'un point de vue développemental, il s'agit de la zone de proche développement conceptualisée par Vygotski (1933). D'un point de vue praxéologique, il s'agit d'un espace-temps qui suppose un désétayage progressif dont il importe de mieux connaître les mécanismes opératoires.

- 6 Nous faisons l'hypothèse de travail selon laquelle cette étape mal connue du processus d'autonomisation, en contexte scolaire, s'observe dans les activités et les dispositifs en autonomie. Ces derniers permettent un désétayage progressif et relaient l'enseignant lorsque celui-ci n'est pas disponible ou se retire volontairement de la situation. Les travaux récents sur la notion de dispositif (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999 ; Weisser, 2010 ; Audran, 2007) et d'apprentissage ou de cognition située et distribuée (Mottier-Lopez, 2008 ; Moro, 2001) soulignent l'importance du contexte matériel et spatio-temporel dans les apprentissages. Prendre en compte les différentes *dispositions* du dispositif (outils, interactions, organisation, ressources matérielles et spatio-temporelles, etc.) permet d'envisager l'activité de l'élève, dans les temps d'autonomie scolaire, à travers ses différentes interactions et médiations avec le contexte. Nous définissons le contexte comme tout ce qui agit sur l'élève et ce sur quoi il agit dans la situation d'apprentissage. Avant d'analyser précisément l'activité de l'élève à l'intérieur de ce système complexe d'interactions (Engeström, 2006), nous cherchons, par une étude exploratoire, à mieux comprendre les conditions et les comportements qui interviennent en (dé)faveur de l'apprentissage dans les situations d'autonomie scolaire. Dans cet article, nous nous interrogeons plus précisément sur les conditions ou les comportements qui empêchent certains élèves d'entrer et de se maintenir dans l'activité autonome.

1.3. Le double obstacle des situations d'autonomie scolaire

- 7 Selon Meirieu, pour construire de nouveaux savoirs dans les situations d'apprentissage, l'élève doit rencontrer un obstacle dans la réalisation de la tâche. Il mobilise, pour le franchir, diverses opérations mentales – pensée déductive, inductive, dialectique, divergente, analogique – en faisant jouer les consignes données sur l'ensemble des contraintes et des ressources proposées (Meirieu, 1987 ; Astolfi, 1992). Dans cette perspective constructiviste de l'apprentissage, le dépassement de l'obstacle marque l'atteinte d'un savoir nouveau. Or les situations d'autonomie proposent un double obstacle. Le premier, de nature didactique, est propre au domaine d'apprentissage support de l'activité proposée. Il concerne l'acquisition de savoirs disciplinaires constitués : c'est l'objectif d'apprentissage (Brousseau, 1989 ; 1998). Le second est d'ordre pédagogique : il est pratique, psycho-affectif, socio-relationnel et relève de la situation elle-même³. Sans la présence de l'enseignant et sa régulation directe, nous faisons l'hypothèse que certains élèves ne se confrontent pas à l'obstacle didactique dans de bonnes conditions, voire ne parviennent pas à l'atteindre et sont stoppés en amont. Dans les ateliers en autonomie, les élèves parviennent donc à l'obstacle de manière différenciée. Ces considérations impliquent des paramètres supplémentaires : l'obstacle n'est pas seulement cognitif (relevant des connaissances, des représentations et opérations mentales), certains éléments, dans le contexte ou l'environnement de l'élève

peuvent l'empêcher de mener à bien l'activité. Nous proposons donc une définition élargie de l'obstacle pour notre étude : l'obstacle, dans les situations d'autonomie scolaire, est un élément⁴ qui entraîne le refus, stoppe ou interrompt l'élève dans la réalisation de la tâche ou de l'activité dans laquelle il est engagé et qu'il ne peut alors mener à bien. L'obstacle relève d'objectifs d'éducation et d'apprentissage propres à permettre à l'élève de se présenter devant l'obstacle didactique dans de bonnes conditions et peut concerner des compétences ou des attitudes transversales : obstacles physiques, pratiques (spatio-temporels, langagiers, organisationnels), affectifs, relationnels, intellectuels ou moraux.

1.4. Apports et limites de l'approche psycho-sociale et sociologique

- 8 Le comportement des élèves qui se replient dans des stratégies d'évitement de l'obstacle ne fait pas actuellement l'objet d'études systématiques. Il est abordé dans les travaux de la psychologie sociale et cognitive qui s'intéressent aux théories de la motivation et des buts d'accomplissement (illusion d'incompétence et impuissance acquise, Bouffard, 2009 ; Pelgrims, 2006 ; stratégies de défenses, Cosnefroy, 2011). Dans ses travaux sur l'autorégulation, Cosnefroy s'intéresse en particulier à l'enseignement supérieur mais intègre les travaux relatifs à la formation pour adultes et le second degré d'enseignement scolaire. Il décrit les stratégies de défenses comme des réponses cognitives, émotionnelles et comportementales ayant pour fonction de protéger l'estime de soi quand l'apprenant se sent menacé dans ses compétences. Cependant « tous les mécanismes de protection de l'estime de soi se font au détriment de la qualité de l'apprentissage et de la performance » (Cosnefroy, 2011, p. 114). Lorsqu'ils interviennent avant ou pendant la tâche, ils s'organisent autour de stratégies visant à éviter la confrontation à l'échec ou à garantir le succès. Après la tâche, ils se manifestent par l'absence de conduites d'autoévaluation, l'auto complaisance, l'évitement de comparaisons menaçantes et la désidentification aux disciplines sources de difficulté (Cosnefroy, 2011). Notre étude ne relève pas spécifiquement des travaux sur la motivation afin d'intégrer d'autres facteurs possibles d'évitement ; son enjeu consiste à élaborer une taxonomie des stratégies d'évitement de l'obstacle spécifiques à notre population (élèves de 5 à 6 ans) en contexte ordinaire de classe. Symétriquement à ce paradigme de l'évitement, un paradigme des ressources, que nous ne présentons pas dans cet article, identifie les ressources que ces mêmes élèves parviennent à mobiliser pour dépasser l'obstacle et construire de nouvelles connaissances. Nous rappelons qu'il ne s'agit en aucun cas de classer de bons ou de mauvais élèves, mais d'apporter une intelligibilité aux divers comportements observés face à l'obstacle, dans les situations d'autonomie scolaire que nous interrogeons.
- 9 Au travers d'un point de vue sociologique, Bautier (2006) recherche les manières différenciées qu'ont les élèves de tirer profit, pour leurs apprentissages, des situations proposées par les maîtres. Par l'analyse des pratiques et l'observation des élèves au travail, elle met en évidence que les élèves d'origine sociale défavorisée se concentreraient sur la tâche aux dépens du sens de l'activité, ce qui ne leur permettrait pas de construire des apprentissages élaborés. Il y aurait là matière à critiquer les méthodes actives qui conduiraient à l'activisme plutôt qu'à une véritable mobilisation pour comprendre et pour apprendre. Dans les ateliers en autonomie qu'elle analyse, l'enseignant laisserait trop de place à l'implicite. Il aurait tendance à considérer comme acquis des comportements issus de la seule connivence entre l'école et les milieux sociaux favorisés. L'école renforcerait ainsi les inégalités sociales dès la maternelle. Bautier éclaire les

pratiques et alerte les enseignants en montrant que si l'on considère l'autonomie comme « déjà-là », on ne travaille pas à la construire. Au-delà du constat d'échec, l'auteure propose peu de solutions aux enseignants. Elle laisse ainsi la place à de nouvelles questions, notamment sur les obstacles internes à ces situations, mais aussi sur les outils et les dispositifs qui permettraient aux maîtres d'améliorer leurs pratiques.

- 10 Notre étude propose un point de vue pédagogique qui s'exerce différemment. Il suppose une intervention possible à l'intérieur et dans le temps d'une classe hétérogène et nombreuse. Par posture, il s'agit pour nous de rompre avec les théories issues de l'innéisme (douance de l'élève, motivation préexistante versus mobilisation possible dans la classe) ou de la reproduction sociale. De même, nous ne prenons pas en compte, à cette étape de l'étude, certains obstacles internes aux élèves que nous ne pouvons observer, ni mesurer en amont (leur motivation, degré de développement et capacités actuelles), ni la nature de l'activité (plus ou moins difficile, faisant plus ou moins sens pour les élèves, susceptible d'entraîner plus ou moins leur mobilisation, relevant d'une situation didactique plus ou moins bien construite ou susceptibles d'ajustements, et dont les contenus de connaissance ne sont pas équivalents), ni celle du cadre et de l'environnement psycho-affectif (plus ou moins structurant et rassurant) ou encore celle de l'effet-maitre ou l'effet-classe étudiés dans d'autres travaux. Les comportements d'évitement, lorsqu'ils sont identifiés avec les conditions de leur survenue, interrogent *ensuite* ces différents éléments pour comprendre lesquels sont prioritairement intervenus et comment en tenir compte pour ajuster les interventions pédagogiques et didactiques, le choix des outils et des activités, l'organisation du dispositif de classe. C'est là l'objet des développements ultérieurs de notre étude. Nous faisons donc ici le choix d'*entrer* et de nous centrer précisément sur le comportement des élèves en eux-mêmes et non pas sur des facteurs externes.
- 11 Nous constatons empiriquement que certains élèves « tirent moins bien leur épingle du jeu » dans les situations d'autonomie scolaire. Nous proposons comme hypothèse de travail que cela peut s'observer dans toutes les classes et que cela dépend de leur réaction face aux obstacles. Nous y voyons là une variable stratégique pour notre étude : ce qui différencie l'élève n'est pas issu de l'extérieur de la situation (âge, sexe, origine sociale, niveau scolaire), mais de l'intérieur de la situation (type de réaction devant l'obstacle). Il s'agit pour nous de mieux comprendre les stratégies et mécanismes à l'œuvre dans les activités en autonomie en fonction des obstacles et des réactions des élèves. Nous posons comme hypothèse qu'il y a, dans ces activités, des élèves qui évitent l'obstacle en se livrant à une multitude de tâches anecdotiques et secondaires, voire perturbent le fonctionnement général, et d'autres élèves qui, en revanche, profitent de l'obstacle pour progresser en mettant en œuvre des stratégies de dépassement et d'acquisition de savoirs nouveaux. Nous présentons ici la partie de notre étude qui s'attache aux stratégies d'évitement de l'obstacle.

2. Méthodologie

2.1. Dispositif de recherche, participants et mode de recueil des données

- 12 Cette étude exploratoire est de nature qualitative et s'inscrit dans un paradigme compréhensif (Mucchielli, 2012). Nous choisissons l'observation directe pour approcher

au mieux la réalité des situations et des pratiques. Ce volet de notre étude est menée sur une durée de 4 mois, lors de 44 demi-journées d'observation (3h) proposant chacune 1, 2 ou 3 ateliers en autonomie de 20 à 40 mn, des temps de « post-atelier » (lorsqu'un élève a terminé sa tâche en avance de son groupe) et un temps d'accueil en début de matinée (activités libres, 20 à 50 mn). Elle se déroule dans 8 classes de 21 à 28 élèves. Ceux-ci ne sont pas sélectionnés *a priori* au sein des classes. L'échantillonnage est théorique plutôt que statistique : on cherche des échantillons de situations dans lesquelles on pourra relever la plus grande diversité de comportements possibles en réaction aux obstacles rencontrés. On cherche à diversifier les types de populations rencontrées en équilibrant les écoles de quartiers dits défavorisés (classes C, D, H), mixtes (A, E, G) ou favorisés (B, F). L'échelle d'observation est limitée au microcosme de la classe.

- 13 L'outil principal est la prise de notes manuscrites en continu et en direct, complétée par l'enregistrement audio des échanges et un matériau photographique (affichages, matériel, travaux d'élèves, etc.). Selon notre définition élargie de l'obstacle, nous focalisons sur l'élève interrompu par cet obstacle au départ de deux critères principaux : lorsqu'il présente une rupture de rythme (ralentissement, accélération ou suspension de l'activité) ou lorsqu'il engage, modifie ou suspend une interaction matérielle ou humaine. On relève alors le déroulement de l'action, les dialogues, les comportements non verbaux et l'utilisation du dispositif matériel. On maintient en parallèle, autant que possible, l'observation de l'ensemble du groupe, en continu et en direct, chronologiquement, de la manière la plus exhaustive possible. On conserve ainsi, pour chaque élève, la trace de la situation qui a précédé ou suivi un comportement particulier, comportement dont on ne peut, en situation, présager de la survenue ou des développements pour l'un des membres du groupe. Il sera alors possible de reconstruire, *a posteriori*, certaines chaînes d'actions (antécédents / comportements-cibles / conséquences). Le comportement adopté par l'élève constitue alors un comportement-cible potentiel : s'il apparaît de manière récurrente, alors il devient une des catégories de notre taxonomie. L'analyse des chaînes d'actions, à la suite de chaque demi-journée d'observation, permet de focaliser sur les interrogations quelle a suscitée et oriente le regard pour la demi-journée suivante. On focalise alors
- sur des comportements-cibles nouveaux ou des activités susceptibles de les provoquer ;
  - sur des comportements-cibles connus mais dont il nous manque des chaînes d'actions complètes pour mieux en comprendre les tenants et les aboutissants ;
  - sur des comportements-cibles bien connus mais attention particulière au contexte plus large (matériel, psychoaffectif, etc.) ;
  - sur un élève présentant des caractéristiques de comportements particulières à mieux renseigner, ...
- 14 Bien qu'orientés par une sensibilité scientifique et pratique (Guillemette, 2006), nous nous gardons, dans un premier temps méthodologique, de l'influence des recherches antérieures et de nos prénotions : la plupart des études existantes concernent d'autres niveaux ou champs de formation, relèvent de champs scientifiques différents ou d'études en laboratoire (Bruner, 1983). Aucune grille d'observation n'est donc constituée *a priori* : les comportements sont codés *a posteriori* et la grille se construit en cours d'étude. L'objectif est de permettre l'émergence de faits nouveaux, spécifiques à nos contextes, que nous pourrions ensuite confronter aux études et théories antécédentes⁵ (critère de confirmation externe dans une recherche qualitative, Mucchielli, 2012 ; Glaser, 1992, cité par Guillemette, 2006).

2.2. Mode de traitement des données

- 15 Nous utilisons l'analyse par les catégories conceptualisantes pour construire une taxonomie ouverte et provisoire des stratégies d'évitement (Paillé & Mucchielli, 2012). Celle-ci trouve ses fondements méthodologiques et épistémologiques dans la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2012 ; Guillemette, 2006, Luckerhoff & Guillemette, 2012 ; Mucchielli, 2012). La méthode est inductive et circulaire : nous alternons les temps de collecte et les temps d'analyse des données qui se répondent et s'orientent mutuellement (Morse & Richards, 2002, cités par Guillemette, 2006). Il y a ajustement constant entre les hypothèses d'interprétation et le corpus des observations.
- 16 La comparaison systématique entre les données déjà traitées et les données nouvelles est un procédé indispensable à notre démarche car elle met sans cesse à l'épreuve les catégories existantes. Celles-ci résistent aux nouvelles occurrences et s'en trouvent renforcées (on dispose alors d'un faisceau d'occurrences) ou bien se trouvent précisées, modifiées voire fractionnées (critère de complétude et de cohérence interne, Mucchielli, 2012).
- 17 Les différents comportements-cibles sont répertoriés, classés et chaque nouveau classement sert de grille d'observation "améliorée" jusqu'à saturation du modèle (Mucchielli, 2012). Les observations se découpent ensuite en séquences, sortes de monographies de l'action que nous appelons des épisodes. Ils sont analysés en fonction des chaînes d'actions, des acteurs (tous les élèves en interaction dans l'épisode), du contexte, des interactions (étayage par un pair ou par l'adulte, coopération, imitation, conflit, ...) et d'indicateurs de rupture ou de modification de l'action (l'élève interrompt son geste, cesse le travail, barre ou défait ce qu'il vient de produire, examine un modèle ou le travail d'un pair, prend la parole, ...). Au terme de cette description, nos résultats restent locaux mais une montée en généralité permet de dégager un modèle de comportements en situation d'autonomie scolaire et d'en élaborer une taxonomie ouverte et provisoire. Elle correspond à la grille d'observation progressivement élaborée, parvenue à une certaine saturation, enrichie, complétée et formalisée.

3. Résultats et premiers liens pour l'analyse

- 18 Les élèves évitants, de façon occasionnelle ou plus systématique, se comportent face à l'obstacle selon trois modalités. Dans la première, ils ne cherchent pas à réussir le travail demandé, refusent d'entrer ou de se maintenir dans l'activité prévue pour leur rencontre avec l'obstacle didactique. Dans la seconde, l'élève se trouve stoppé ou détourné de son travail, en amont de cet obstacle. Il s'engage ou se maintient dans une démarche ou un état parasite pour l'activité attendue. Dans la troisième, l'élève contourne l'obstacle et cherche à réussir en utilisant des méthodes économiques pour le modifier ou le réduire.

Figure 1 : Taxonomie des stratégies d'évitement dans les ateliers en autonomie de grande section de maternelle.

Figure 1 : Taxonomie des stratégies d'évitement dans les ateliers en autonomie de grande section de maternelle

3.1. L'élève refuse d'affronter l'obstacle et ne cherche pas à réussir le travail demandé

3.1.1. L'évitant non perturbateur

- 19 *Il abandonne, se replie sur lui-même, ne travaille que sous la contrainte ou répond « au hasard »...*
- 20 L'élève est souvent passif, discret et n'attire pas l'attention de l'adulte. Bilel abandonne son activité de pavage à la première incertitude sur l'agencement des cubes (état d'impuissance, Vianin, 2006 ; illusion d'incompétence et impuissance acquise, Bouffard, 2009). Manon se replie sur elle-même, s'absente de la situation et conserve durant 40 mn son regard dans le vague, attendant la fin de l'atelier. Soumeiya se débarrasse de l'activité par des réponses au hasard (Moriceau & Pipard, 2005) et colle aléatoirement ses étiquettes-réponses dans les cases vides de sa fiche. L'élève n'utilise pas tout le matériel ni tout le temps proposé. Il conduit l'autre, maître ou pair, à écourter ses explications, ne les entend pas vraiment, ne cherche pas à en retenir quelque chose (Meirieu, 1987). Jade ne travaille que sous la contrainte de la maîtresse et développe une grande énergie à faire semblant (Caudron, 2004) d'être en activité à son passage : elle est penchée sur sa page d'écriture et en mime le geste (évitement d'effort, Vianin, 2006 ; Bouffard, 2004). Certains sont évitants par résistance à l'intégration dans le groupe : ruptures de rythme, lenteur ou désynchronisation volontaire comme résistance passive au rythme collectif. Nathan prend un temps considérable, en fin d'activité, à écrire son nom sur sa fiche et à ranger son matériel alors que toute la classe est déjà rassemblée autour du maître pour un retour

sur atelier. Il parviendra ainsi à ne pas y assister. Il refuse les aides proposées... ou « brasse ».

- 21 L'élève évitant peut refuser les aides proposées ou verser dans l'adoption alternée des demandes et des conseils : Diégo acquiesce à la demande du maître d'enrichir son dessin avec deux motifs précis mais s'en va aussitôt placer sa feuille dans la boîte du travail achevé. Dans ce cas, il ne veut ou ne peut s'emparer des remarques faites, il acquiesce mais ne fait pas. Le refus des aides proposées s'applique également aux pairs : l'élève récuse alors leur aide ou leurs modèles. Nous identifions cinq éléments qui conduisent les élèves à refuser les aides et les conseils :
- la prégnance du déjà-là : l'élève a déjà ancré en lui des stratégies et des représentations dont il refuse de se décentrer ;
  - la difficulté, affective et/ou technique, de revenir sur une erreur signalée par l'adulte ou un pair, notamment lorsqu'il faut reculer, retrancher, ôter, défaire ;
  - seul l'adulte est significatif et non les pairs, l'élève n'a pas confiance en ces derniers et refuse une relation asymétrique avec eux ;
  - le désir absolu de faire seul, par refus de ce que l'élève perçoit ici comme une situation d'infériorité ;
  - le projet de l'élève est différent de celui du conseiller et ne rencontre donc pas son intérêt.
- 22 Le comportement le plus courant présente un élève qui brasse, se déplace, se retourne. Cette attitude s'articule la plupart du temps autour d'un intérêt plus ou moins prolongé pour le matériel, un événement ou un jeu, prétextes alors à l'évitement. Nathan, avant son travail d'écriture, distribue des gommages à tous, s'applique à tailler lentement son crayon.

3.1.2. L'évitant perturbateur

- 23 *Il attire l'attention sur lui...*
- 24 Le besoin systématique d'attention représente un obstacle transversal à toute activité en autonomie. Il occasionne une gêne ou une interruption de l'activité d'un pair, d'un groupe voire de la classe entière. La nécessité qu'à l'enfant de satisfaire ce besoin d'attention prime ou remplace l'activité en cours et les apprentissages à y mener. L'observation de l'entrée en classe des élèves est instructive sur ce point. Elle se fait selon trois modalités : l'entrée par l'adulte, par les pairs ou par l'activité.
- 25 Les élèves observés qui entrent par l'adulte manifestent le besoin d'être rassurés et pris en compte : un bonjour du maître, un câlin, un contact visuel, des soins particuliers. Ces comportements sont à considérer avec lucidité. Quand la relation prime sur l'activité et les apprentissages, elle doit questionner l'enseignant car il y a alors, dans le triangle pédagogique constitué par l'enseignant, l'élève et le savoir, absence de la tierce réalité que constitue le pôle des savoirs (Meirieu, 1987). Cette relation, quand elle est systématiquement recherchée et privilégiée est un frein à l'apprentissage en autonomie : la dépendance aux instructions confine au dressage, les pairs deviennent un obstacle à une relation exclusive avec le maître. L'élève cherche à le monopoliser et s'évertue à toutes les manipulations pour cela. Celles-ci peuvent aller jusqu'à la somatisation : mal de ventre, douleurs. Romain accepte mal que la maîtresse apporte son aide à un camarade ou converse avec un autre enseignant : il n'entame aucune activité et pleure jusqu'à ce qu'elle ait pris sa température, après quoi tous les symptômes disparaissent. La (re)conquête de l'attention se substitue à la volonté d'apprentissage.

- 26 Les élèves qui entrent par les pairs peuvent en exiger le même type d'attention. Lorsque celle-ci devient l'enjeu principal en toutes circonstances, elle monopolise aussi celle de l'élève. L'obstacle psycho-relationnel se substitue à l'obstacle didactique : Lucas parade, se trouve en constante représentation et s'exclut des bénéfices de la coopération par un comportement individualiste.
- 27 Une entrée par l'activité, qui préserve le plus souvent la possibilité d'apprentissage, n'exclut pas celle d'un projet commun : Raphaël et Anton entrent dans la journée de classe en projetant de construire ensemble un bateau-Lego®.
- 28 *Il produit des comportements affiliatifs ou dominateurs et empêche ses camarades de travailler...*
- 29 Le besoin d'attirer l'attention est corrélé à celui de la maintenir, de la réactiver sans cesse. Nous observons des comportements affiliatifs ou dominateurs. Il est question ici de toute puissance et d'altérité. Les élèves concernés auront sans cesse le souci d'associer les autres à leur propre activité. Leur discours est égotiste, ils utilisent autrui pour parler d'eux et monopolisent la parole sans tenir compte de l'autre. À l'extrême, ils deviennent tyranniques pour l'adulte et les pairs. Haïthem menace Corentin de ne pas lui donner la carte de jeu qu'il fait miroiter depuis sa poche, si ce dernier ne rend pas un travail identique au sien. Océane ment sur les réponses que lui a fait le maître pour induire en erreur le groupe voisin qui progressait sans son concours à elle. Ce type d'évitants peut chercher à contrôler toutes les relations qui s'établissent en dehors de lui y compris les relations au savoir. Il n'accepte pas que l'autre puisse travailler, comprendre, réussir en dehors de lui et, de manière générale, qu'il ait un comportement différent du sien face à l'apprentissage demandé. Il le gêne ou le séduit pour l'entraîner avec lui, voire le harcèle et l'agresse. Le sujet cherche à imposer sa volonté dans tous les cas. Or, pour entrer dans un processus d'autonomisation, il importe que l'élève se défasse de sa toute puissance, qu'il soit capable de se décentrer afin d'affirmer son identité sans occulter l'altérité.

3.2. L'élève est stoppé ou détourné de son travail. Il s'engage ou se maintient dans une activité parasite

- 30 *Il est bloqué par une difficulté d'ordre cognitive...*
- 31 Hakim doit faire correspondre l'image en réduction d'une page d'album à celle de sa 1^{re} de couverture (pour 11 items). Pour s'aider, il peut librement consulter les albums réels mais se trouve démuné quant à la marche à suivre. Les obstacles liés aux représentations du travail à produire peuvent être liés celles de la production finale, mais aussi et surtout à celles des actions à enchaîner. Il apparaît dans notre étude que la manipulation simultanée et la coordination des outils/modèles/supports peut représenter un obstacle majeur. Aucun des élèves présentant ce type de difficulté n'a pu réussir son activité sans l'intervention de l'enseignant.
- 32 Nathan ne parvient pas à passer d'une représentation en 2D à une représentation en 3D. Il est stoppé à une étape antérieure à l'obstacle actuel, simple encollage d'une pyramide en papier dont le patron est déjà prêt. Les élèves étant hétérogènes, l'obstacle à dépasser ne se trouve pas toujours dans leur zone de proche développement : la difficulté se situe au-delà de leurs capacités présentes (elle demande par exemple une capacité d'abstraction ou un saut cognitif trop important pour son développement actuel ou de mobiliser des savoirs non encore disponibles).
- 33 *Il est déstabilisé ou neutralisé par lui-même ou par un autre...*

- 34 Le cas d'élèves déstabilisés ou neutralisés par eux-mêmes, un pair ou une situation révèle des obstacles affectifs ou psycho-relationnels. Les ateliers en autonomie se déroulent en dehors de la présence directe de l'enseignant. Il ne peut donc pas réguler directement les conflits qui peuvent y éclater, ni équilibrer la pression que l'on s'impose à soi-même ou qu'exercent certaines personnalités sur d'autres.
- 35 Certains élèves veulent réussir – parfois mieux ou avant les autres – et s'emploient à favoriser leur propre activité en freinant celle des pairs. Des énoncés négatifs injustifiés : « c'est pas comme ça ou faut pas faire beaucoup, c'est pas bien quand tu fais beaucoup », marquent l'inquiétude d'Aïda lorsqu'elle se sent en difficulté ou menacée par la progression de son voisin. Certains provoquent alors leurs camarades, les exaspèrent et les empêchent de travailler alors qu'eux-mêmes progressent dans l'activité. Ce comportement est observé de manière privilégiée dans les contextes sommatifs, principalement lors de travaux individuels sur fiches pour lesquels le résultat produit et la rapidité d'exécution seront valorisés par le maître. Ce comportement est doublement parasitant : l'élève entre dans une surveillance systématique de ses pairs et se trouve ralenti dans son activité intellectuelle et physique ; quant à ses pairs, régulièrement interrompus, ils peinent à se concentrer pour construire leur réflexion.
- 36 Emma s'enferme dans une attitude de spectateur passif lorsqu'un conflit éclate à sa table et stoppe toute activité. Nouaïm devient spectateur face à ceux qui monopolisent le matériel indispensable à l'activité et auprès desquels il n'ose s'imposer. En présence d'élèves leaders ou dominateurs comme Océane, Hakim abandonne toute démarche personnelle. Bilel est victime du rythme imposé par le groupe : il panique, se précipite et entre dans la course que mènent d'autres élèves pour compléter leur coloriage légendé. Ceux-là maîtrisent parfaitement l'usage de leur lexique des mots de couleur, alors que Bilel était en train d'en faire l'apprentissage. Il l'abandonne pour copier mécaniquement les résultats de ses voisins pour ne pas être distancé.
- 37 Nathan s'auto-neutralise : il gomme chaque mot qu'il écrit, insatisfait et honteux de son travail qu'il dissimule (auto-handicap, Cosnefroy, 2011). Yasid est victime de son impatience. Il est de ceux qui veulent savoir mais pour lesquels apprendre et penser est plus difficile (Meirieu, 1987). Ces élèves "freinent des quatre fers" à l'approche d'un obstacle didactique. Il leur est trop coûteux d'accepter le doute et le flottement qui accompagne la recherche, le tâtonnement. Une activité en autonomie qui les favorise est alors l'occasion de colères et d'énervement (Cosnefroy, 2011). La maîtresse est appelée très vite pour écourter ce moment de déstabilisation. Tout porte à croire que ces élèves évitent un tel exercice parce qu'il présente des risques pour leur équilibre psychique difficile à maintenir. Le travail proposé est alors rejeté et tout le bénéfice d'un apprentissage par essai/erreur est perdu.
- 38 Enfin, l'attrait puissant du matériel peut perturber l'activité d'un groupe et le faire dériver vers une tâche anecdotique. Un matériel original, peu usité habituellement, pourra porter les élèves à l'exploration des possibilités de jeu qu'il offre sans plus se préoccuper des consignes ou de l'enjeu didactique. Cette tendance s'atténue lorsqu'est proposée une première phase de manipulation libre.

3.3. L'élève contourne l'obstacle. Il cherche à réussir en utilisant des méthodes économiques pour le modifier ou le réduire

39 *Il fait preuve d'opportunisme et d'attentisme...*

40 L'élève forme le projet de réussir, mais pas nécessairement d'apprendre. Comme tout être humain, l'enfant aspire naturellement à satisfaire ses besoins au moindre coût (physique, moral, ...) et de la manière la plus efficace possible. Ce qui importe n'est pas la démarche mais le résultat visible et l'approbation de la maîtresse. Il cherche à surmonter la difficulté en trouvant un objet ou une personne qui lui évitera l'apprentissage et permettra d'obtenir les réponses ou la production correcte sans fournir l'effort intellectuel requis ☞ réflexion, recherche, mobilisation de ses propres connaissances ☞ c'est-à-dire sans affronter les difficultés à dépasser pour construire de nouveaux savoirs. Les obstacles sont contournés ou réduits de sorte à ne plus poser de véritables problèmes mais se trouvent alors vidés, pour tout ou partie, de leurs potentiels d'apprentissage.

41 La première attitude opportuniste consiste à demander de l'aide pour qu'on fasse à sa place. Sans vigilance de la maîtresse ou réticence des pairs, certains élèves y ont largement recours et sollicitent une aide pas à pas (i.e. qui intervient à chaque (micro)étape de la progression de l'activité). Le résultat atteint est correct mais à aucun moment l'élève ne produit seul la bonne réponse ni ne fait l'apprentissage de l'enchaînement des étapes à produire. Il ne met pas en lien les savoirs concernés. L'adulte réalise lui-même l'essentiel de l'activité. L'élève, qui obtient les réponses correctes à chaque demande, voit confirmé l'intérêt économique de sa démarche et la maintient, ne fournissant plus d'effort de compréhension. Lucas sait interroger successivement plusieurs adultes dans la classe - maître, stagiaire, aide enseignante, chercheur - afin d'instaurer un roulement qui laisse sa stratégie inaperçue.

42 L'opportunisme ou l'attentisme s'installent encore lorsque le maître valide ou corrige l'item d'un camarade en cours d'activité. Ces corrections intermédiaires, lorsqu'elle laissent à penser que l'on pourra en obtenir d'autres sans faire l'effort de recherche ou de réflexion, peuvent conduire un groupe entier à l'attentisme. Certains profitent de ces corrections pour commencer et/ou avancer, pas à pas, leur travail. Le résultat est alors copié mécaniquement. Lorsqu'ils s'enkystent dans ce type de comportement, les élèves ne se sentent plus investis dans la réalisation d'une activité. Ils sont en difficulté et dépendants de la validation de l'adulte, constituée par sa seule parole : c'est bien.

43 Le raccourci privilégié pour éviter l'apprentissage relève de l'imitation mécanique. Nous la différencions de l'imitation intelligente. La première s'apparenterait au résultat d'un conditionnement, d'un dressage (mimétisme) et consisterait en la copie d'un résultat n'impliquant ni réflexion, ni compréhension de ce résultat. Elle donne l'illusion d'une réussite, mais elle est pauvre en apprentissages puisqu'elle permet de contourner l'obstacle sans l'affronter. Lorsque l'élève s'installe dans cette habitude, il se trouve en échec dès que l'activité devient plus complexe. L'énergie placée dans l'imitation des résultats remplace celle que l'on consacrerait à réfléchir. De fait, l'élève n'y est plus habitué et lorsqu'il ne peut copier mécaniquement, il abandonne rapidement sans engager de procédure personnelle pour résoudre les problèmes posés. Il rejoint alors d'autres types d'évitement : abandon, réalisation au hasard, etc. L'imitation mécanique pourrait s'apparenter à l'adoption immédiate des solutions d'autrui : l'élève se contente de la seule affirmation ou solution d'un pair, il ne contrôle ni les informations, ni les

résultats. L'imitation intelligente, dont une première définition serait l'imitation des démarches et stratégies d'autrui est quant à elle une ressource très utile dans les activités en autonomie (apprentissage par observation, Winnykamen, 1990 ; apprentissage social et vicariant, Bandura, 1980).

44 Le traitement par élimination est un autre raccourci fréquent. L'élève est d'autant plus attaché aux stratégies économiques qu'elles auront pu constituer, antérieurement ou dans d'autres contextes, une solution et un progrès décisif. S'il ne parvient pas à les dépasser, elles deviennent un obstacle à la construction de nouvelles démarches plus complexes (Meirieu, 1987). La méthode par élimination peut être induite par le matériel proposé : autant d'étiquettes que de cases sur le support, la dernière est placée sans vérification (cela se produit moins lorsque des étiquettes intruses sont systématiquement proposées). L'élève ne se donne pas l'occasion de repérer une erreur et d'y remédier. Ce type de proposition alimente le contrat didactique selon lequel toute étiquette doit trouver une place.

45 *Il se centre sur la tâche au détriment du sens de l'activité...*

46 Lorsque l'élève se replie sur la tâche, réinvente ou simplifie la consigne, alors celle-ci est modifiée : le sens du travail à produire l'est également et l'élève n'atteint pas le sens de l'activité. Nous relevons sept situations récurrentes conduisant à un repli sur la tâche, lorsque :

- la tâche est ludique et très motivante : l'attrait du matériel, le désir de jouer et de manipuler remplacent la consigne et l'activité prend un autre sens. Sassia et Amanda jouent à réaliser des mélanges de peinture alors que celle-ci ne devait être qu'un médium ;
- la tâche est très investie affectivement : Paul doit découper des images pour constituer un livre à compter. Cependant, il réinvente la consigne et découpe des images qui lui plaisent, les admire, les collectionne ;
- des habitudes sont installées et confinent au dressage : Aymen ne réfléchit plus devant des étiquettes-mots qui ressemblent aux multitudes d'étiquettes qu'il a déjà dû découper. Il ne prête pas attention à la consigne... il découpe ;
- l'élève ne dispose pas de toutes les connaissances et habiletés pour traiter une consigne complexe, il se replie sur une partie connue de cette consigne : une action simple, outil de l'activité (découper, coller, colorier...). Le manque de connaissances redirige son attention vers des opérations transversales relevant d'un domaine manuel, organisationnel, voire relationnel plutôt que cognitif ;
- il y a trop d'éléments d'ordre intellectuel ou physique à manipuler. L'élève est en surcharge cognitive ou matériellement débordé. Il se replie là aussi sur une opération immédiatement disponible, souvent la plus simple ou la plus régressive ;
- le rythme est trop forcé et il n'a plus le temps de traiter toutes les informations, interactions ou manipulations nécessaires. Hakim panique, ne s'accorde plus le temps d'une discrimination visuelle précise de ses images et se replie sur le simple découpage-collage ;
- enfin, le repli sur la tâche constitue une forme de résilience suite à un épisode psycho-social violent au sein du groupe. Première étape d'une reconstruction de soi au sein de ce groupe, la focalisation sur du classement, du (re)comptage ou autre activité de routine permet de retrouver une certaine sécurité en contexte insécure.

4. Discussion des résultats

- 47 Les phénomènes observés d'un point de vue qualitatif sont par essence uniques et non reproductibles. Cependant, les catégories formulées permettent d'appréhender un grand nombre d'éléments stables et appréhendables rendant compte de certains caractères généraux. Nous visons donc l'élaboration d'un modèle qui dépasse le cas particulier sans prétendre à l'universel. Cependant, ces cas particuliers permettent de faciliter la compréhension d'une partie du réel par leur propriété de représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée (Balslev & Saada-Robert, 2002).
- 48 Parmi les éléments qui conduisent les élèves de manière privilégiée à l'évitement, nous retenons les plus prégnants :
- La difficulté pratique à manipuler simultanément et à coordonner les outils/modèles/soutiens. Cette difficulté est souvent liée à un défaut de représentation de la succession des tâches et des étapes à enchaîner.
  - Le refus de l'altérité et le besoin d'exercer sa toute puissance. Le besoin de gagner et de maintenir l'attention ou le contrôle sur autrui remplace l'objectif d'apprentissage.
  - La possibilité d'*imitation mécanique* (imitation des résultats) au détriment d'une *imitation intelligente* (imitation des procédures).
  - Un certain type d'intervention de l'adulte, lorsqu'il fournit une correction intermédiaire ou pas à pas. Les corrections intermédiaires peuvent plonger l'élève voire tout un groupe dans l'attentisme et dans l'opportunisme.
  - L'incapacité, pour l'élève, de dépasser une première erreur pour des raisons affectives ou techniques et à reprendre le cours de son activité.
- 49 Nos données suggèrent, sans pour autant le démontrer, que l'origine-socio-culturelle n'est pas un paramètre déterminant pour observer l'apparition, la nature et la diversité des comportements d'évitement en situation d'autonomie scolaire. Nous ne pouvons attribuer exclusivement ces stratégies à des déterminismes sociaux ni même à un certain niveau scolaire préexistant. Prenons pour exemple le repli sur la tâche au détriment du sens de l'activité : ce comportement est, en particulier, mis en avant dans les travaux de Bautier comme caractéristique des publics scolaires socialement défavorisés. Dans notre étude, cette stratégie d'évitement n'apparaît pas socialement différenciée et nous avons relevé sept situations récurrentes proposant des explications alternatives. La variable sociale ne serait pas discriminante ici : ces comportements ont été observés dans toutes les classes, quelle qu'en soit la population ; et un élève en réussite capable de dépasser facilement l'obstacle cognitif aura été perturbé par un défaut de matériel, une activité parasite, la situation psycho-sociale du groupe. Nous formons l'hypothèse selon laquelle l'origine-socio-culturelle serait davantage discriminante au niveau de la fréquence de ces comportements ou du degré de performance global atteint dans les situations d'autonomie scolaire, que dans leur survenue, leur nature et leur diversité.
- 50 Nos données confirment l'importance des facteurs psycho-affectifs que Cosnefroy (2011) et Bouffard (2004) relèvent dans le cadre de l'enseignement supérieur et la formation pour adultes. Les stratégies d'évitement sont un moyen de préserver l'estime de soi face à la prise de risque que constitue l'apprentissage (déstabilisation, regard d'autrui, erreur possible). À l'instar de Cosnefroy, nous relevons la *distraction* comme obstacle important. Cependant, de manière inattendue pour nous, la *difficulté* comme obstacle cognitif semble secondaire par rapport aux obstacles affectifs, relationnels et organisationnels. Comment

expliquer cela ? Peut-être par les limites de l'observation directe, la difficulté cognitive se manifestant au travers d'autres comportements plus observables comme l'agitation, l'entrée en interaction avec les pairs ou l'environnement matériel. Cependant dans nos observations, il est apparu qu'un élève évitant parvient la plupart du temps à réussir l'activité, sans avoir reçu de matériel ou d'aide supplémentaire, lorsqu'on modifie les conditions de sa réalisation. C'est notamment le cas lorsqu'il est isolé du groupe ou qu'il reprend ce travail plus tard dans la journée, la semaine, sur un temps de post-atelier, d'accueil ... voire de récréation : c'est par exemple le cas de Bilel, présenté plus haut, qui réussit à terminer rapidement son coloriage légendé sur le temps de récréation, en utilisant correctement son lexique des mots de couleurs lorsqu'il n'est plus en situation de « faire la course » avec son groupe. Est-ce à dire que la construction de l'autonomie peut se réaliser en dehors des disciplines supports et leurs objectifs d'apprentissage (les obstacles didactiques ou cognitifs) ? Nous ne le pensons pas : un élève est *autonome en* (dénombrement, peinture, ...) : on ne peut seulement envisager cette autonomie comme une compétence transversale sans destination particulière. Cependant, notre étude attire l'attention sur l'importance des *conditions* de construction de cette autonomie, en amont de l'obstacle didactique. A 5 ans, au tout début du processus d'autonomisation, l'apprenant est fortement dépendant du contexte et moins apte que l'adulte à en faire abstraction. Il a besoin que soient rendues visibles (Bautier, 2006) les attentes, les ressources et les limites offertes dans le dispositif de classe ; il a besoin de construire et d'ajuster son rapport aux autres, aux objets et aux apprentissages. À ce stade de la scolarité, il apparaît donc nécessaire, en amont, d'accorder une attention toute particulière au dispositif matériel et humain de la classe, sans quoi les obstacles didactiques, quel que soit le soin avec lequel ils sont élaborés, ne sont pas abordés de manière féconde. Dans cette perspective, l'obstacle cognitif n'est en aucun cas *secondaire* mais il est *second* pour organiser la situation d'autonomie scolaire.

Conclusion

- 51 À partir de l'observation directe des situations et des pratiques, notre étude s'attache à relever et analyser les comportements d'évitement face à l'obstacle, dans les ateliers en autonomie de grande section de maternelle. Elle a permis de les organiser selon trois grands axes : certains élèves refusent d'entrer dans les situations d'apprentissage proposées en autonomie, d'autres contournent ou encore ne parviennent pas jusqu'à l'obstacle didactique dont le dépassement aurait permis de construire les savoirs visés. Nous avons mis en évidence la diversité de ces comportements et des conditions qui président à leur apparition ou leur maintien. Alors que la difficulté principale de l'élève gagnerait à n'être que cognitive (liée au dépassement de l'obstacle didactique qui permet la construction du savoir visé), nous mettons en évidence que celle-ci relève avant tout d'obstacles pratiques, affectifs et relationnels, qu'ils soient en rapport ou non avec les savoirs visés.
- 52 Différentes perspectives de recherche se dessinent. La description fine des comportements d'évitement permet d'en dégager les critères d'identification et de repérer les élèves évitants pour un soutien particulier. Chaque item ou combinaison d'items de la taxonomie peut être examinée spécifiquement : de manière quantitative pour en mesurer la fréquence et l'importance relative ; de manière qualitative, auprès d'élèves systématiquement évitants selon certaines modalités privilégiées. Nous n'avons

pas encore engagé ce développement possible de notre étude mais le pensons prometteur. Dans une optique de prévention de la difficulté scolaire et dans une étude longitudinale portant sur les 3 années d'école maternelle, on questionnerait l'existence de facteurs prédictifs ou déclenchant tel ou tel type de comportement. Si certains de ces facteurs apparaissent communs aux élèves qui s'enkystent dans ces modalités d'évitement, alors pourrait être envisagée une intervention précoce ciblée sur ces leviers, mieux renseignée pour des ajustements possibles dans les interventions de l'enseignant, le choix des activités et leur organisation pédagogique et didactique.

- 53 Le développement principal de cette recherche concerne la formation initiale et l'enrichissement des pratiques enseignantes. Nous constatons, en parallèle aux stratégies d'évitement, que certains élèves profitent de la rencontre avec l'obstacle. Ils cherchent à réussir en faisant appel à des stratégies de ressources pour le dépasser et construire de nouvelles connaissances. Or, il existe des processus dynamiques selon lesquels certains élèves *évitant* (presqu'exclusivement dans l'évitement), peuvent réussir ou progresser en rejoignant ces stratégies de ressources. À quelles conditions ces quelques *évitant* ont-ils pu rejoindre des stratégies de ressources ? Ce sont là des exceptions notables à étudier et l'occasion d'observer, selon la même méthode qualitative, les outils, leviers, interactions et dispositifs qui permettent cette dynamique. L'étude des processus conduisant les élèves évitants à rejoindre ou à se maintenir dans le paradigme des ressources peut être exploitée pour éclairer et instrumenter l'action du maître. Ce qui aura pu fonctionner au bénéfice des exceptions notables peut, potentiellement, être exploité comme outil ou levier pédagogique durable au bénéfice de tous et notamment des élèves en difficulté. Cette étude, que nous avons entreprise, s'interroge sur la manière d'organiser les conditions favorables à l'autonomisation des élèves et la manière de mener cet apprentissage dans une classe hétérogène et nombreuse. Elle pourrait servir d'appui, dans tous les dispositifs de formation, à la construction pédagogique et didactique des temps au cours desquels le formateur n'est pas disponible ou organise son retrait de la situation.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2001). La spécificité de la profession enseignante. In Paquay, L. Altet, Charlier, M. & Perrenoud, P. (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J. -P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Audran, J. (2007). Dispositifs et situations. Quelles articulations en éducation ? *Questions vives, recherches en éducation*, 8(4).
- Auzoult, L. (2010). Validation d'une échelle de mesure de la situation autonomie-autonomie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(2).

- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : de Boeck.
- Bandura, A. (1976/1980), *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, Apprendre l'école*. Lyon : Chroniques sociales.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie*. Université du Québec à Montréal. Récupéré de www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/scales/epadv.doc
- Bouffard, T. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et sentiment d'impuissance. In G. Chapelle & M. Crahay (Dir.), *Réussir à apprendre*. Paris : PUF.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. In N. Bednarz & C. Garnier (Dir.), *Construction de savoirs. Obstacles et conflits* (pp. 41-63). Ottawa : Cirade.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Paris : La Pensée Sauvage Éditions.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cèbe, S., & Pelgrims, G. (2007). Apprends-moi à être autonome ! *Psychologie et Éducation*, 4, 69-85.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Grenoble : PUG.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1997). Validation québécoise de l'Échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et comportement*, 27(3), 37-51.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet : vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées (Trad. Ingrid de Saint-Georges). In J. M. Barbier & M. Durand (Dir.), *Sujets, Activités, environnements. Approches traverses* (pp. 135-173). Paris : PUF.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967/2012). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Guillemette, F. (2006) L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF.
- Jacquinet-Delaunay, G., & Monnoyer, L. (1999). Le dispositif. Entre usage et concept, *Hermès*, 3(25).
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : PUQ.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.

- Moriceau S., & Pipard S. (2005). Du réflexe de la réponse à la recherche du savoir. *Cahiers Pédagogiques*, 436.
- Moro, C. (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-512.
- Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2012). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pelgrims, G. (2006) *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* (thèse de doctorat non publiée). Université de Leuven, Belgique ; Genève et Conthey, Suisse.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1975). *Équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives, recherches en éducation*, 13(4).
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.-S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.-S. (1934/1986). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

NOTES

1. Voir les travaux sur l'autorégulation (Mottier-Lopez, 2012 ; Allal, 2007 ; Cosnefroy, 2011 ; Hadji, 2012).
2. Pour Durand (1996), la tâche correspond à ce que le sujet a à faire alors que l'activité est le comportement (physique ou mental) qu'il met en œuvre pour réaliser cette tâche. Nous envisageons la distinction entre activité productive et constructive à la manière de Rabardel (2006, p. 32), pour lequel elles concernent « un sujet intentionnellement engagé dans des activités de réalisation de tâches : des « activités productives », et simultanément engagé dans des activités d'élaboration de ressources : des « activités constructives ». L'activité productive de l'élève constitue donc un aspect de son activité globale.
3. Abordé du point de vue de l'enseignant, le double obstacle des situations d'autonomie scolaire renverrait notamment à la notion de double agenda du maître (Leinhard, 1986, cité par Altet (2001) ou à celle de multi-agenda de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009).
4. C'est en partie ce que l'on cherche à élucider.

5. Voir à ce sujet les différents modèles et grilles de critères et d'analyse de l'autonomie produits dans la littérature, par exemple : Deslandes, Potvin & Leclerc, 1997 ; Auzoult, 2010 ; Blais & Vallerand, 1991 ; Allal, 2007 ; Pelgrims, 2006.

RÉSUMÉS

Comment organiser les conditions favorables à l'*autonomisation scolaire* des élèves ? Cette étude vise à mieux comprendre ce qui empêche la construction d'apprentissages dans les activités en autonomie. En grande section de maternelle, certains élèves adoptent des stratégies d'évitement face à l'obstacle didactique alors que son dépassement conduirait à de nouveaux savoirs. Suivant les principes et les étapes de l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012), cette étude exploratoire propose une taxonomie des comportements d'évitement relevés et analysés dans 8 classes, socialement différenciées, pendant 44 demi-journées d'observation directe. Ces comportements apparaissent quel que soit le niveau scolaire préexistant ou l'origine socioculturelle des élèves. Les obstacles affectifs et relationnels sont premiers : ils justifient une attention particulière au dispositif matériel et humain afin de préserver une rencontre possible et féconde avec l'obstacle didactique. À cette fin, une intervention pédagogique est possible et nécessaire à l'intérieur et dans le temps de classe, y compris la classe hétérogène et nombreuse.

How to organize favorable conditions to empowerment of pupils? This research aims to have a better understanding of what prevents the construction of learning in autonomous workshops. In the final year of kindergarten, some pupils adopt avoidance strategies when faced with didactic obstacles, whereas overcoming these obstacles would enable them to develop new knowledge. This exploratory study adopts the principles and steps of analysis with conceptualizing category (Paillé & Mucchielli, 2012). It proposes a taxonomy of avoidance behaviors identified and analyzed in 8 socially differentiated classes for 44 half-days of direct observation. These types of behavior are apparent whatever the pre-existing level of school performance or socio-cultural background of the students. Emotional and relational obstacles prevail they warrant special attention to human and hardware device in order to preserve a possible and fruitful encounter with the didactic obstacle. An educational intervention is possible and necessary indoors the class, even in a large and heterogeneous class.

INDEX

Mots-clés : autonomie, autonomisation, école maternelle, obstacle, stratégie d'évitement

Keywords : autonomy, empowerment, kindergarten, avoidance strategy

AUTEUR

RAPHAËLLE RAAB

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (Université Jean Monnet, Saint Etienne),
doctorante en sciences de l'éducation (Université Lumière Lyon 2), laboratoire Éducation,
Cultures, Politique (ECP EA4571)