



HAL
open science

Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ?

Marie Rosso

► **To cite this version:**

Marie Rosso. Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ?. Education. 2015. dumas-01204623

HAL Id: dumas-01204623

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01204623>

Submitted on 24 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon



Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2014 - 2015

**DISPOSITIFS ET MATÉRIELS : QUELS OUTILS POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE À L'ÉCOLE
MATERNELLE ?**

MARIE ROSSO

Directeur du mémoire : Gilles DIEUMEGARD

Tuteur du mémoire : Magali PONGE

Assesseur :

Soutenu : le 13 mai 2015

RÉSUMÉ

Le sujet de ce mémoire traite de la question de l'autonomie à l'École maternelle. Qu'est-ce que l'autonomie ? Pourquoi rendre les élèves autonomes ? Quels enjeux l'apprentissage de l'autonomie met-il en perspective ? À quels dispositifs pédagogiques les enseignants ont-ils recours pour mener à bien ce long et difficile apprentissage ? sont autant de questions qui ont construit ce travail de recherche.

Ma réflexion s'appuie sur les travaux réalisés en la matière par Bernard Lahire (2001), Héloïse Durler (2014) et Maria Montessori (1943) qui m'ont permis de dégager quatre axes de réflexion : les enjeux de l'autonomie, la co-éducation, les dispositifs pédagogiques et le rôle de l'enseignant à partir desquels j'ai élaboré un guide d'entretien et mené une enquête de type semi-directif auprès de cinq enseignants de maternelle.

Cette enquête m'a permis de constater que les hypothèses émises par les chercheurs cités correspondent aux pratiques des enseignants. Toutefois deux d'entre eux proposent des pédagogies différentes qu'il est intéressant d'analyser afin de dégager de nouvelles pistes de travail.

SUMMARY

The subject of this memoir treats about the question of autonomy at nursery school. What is autonomy? Why making the pupils autonomous? What stakes does the learning of the autonomy puts in perspective? Which educational devices can the teachers use to bring to a successful conclusion this long and difficult apprenticeship? These are some of the major questions that have permitted to build this research work.

My reflection leans on the work realized on the subject by Bernard Lahire (2001), Héloïse Durler (2014) and Maria Montessori (1943) and who allowed me to come up with four axes of reflection: stakes of the autonomy, the co-education, the pedagogical devices and the role of the teachers from which I developed a guide of interview and led an semi-directive type survey of five teachers of nursery school.

This investigation allowed me to note that the hypotheses made by the researchers mentioned above correspond to the practices of the teachers. However, two of them offer different pedagogies that are interesting to analyze in order to identify new work tracks.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
I. SYNTHÈSE BIBLIOGRAPHIQUE	7
1. Définitions : qu'est-ce que l'autonomie ?	7
2. Objectifs institutionnels	8
3. Dispositifs et matériels : quels outils pour une pédagogie de l'autonomie ?	9
A. L'élève autonome	9
B. Dispositifs pédagogiques et engagements de l'élève	10
C. Les contradictions pédagogiques des dispositifs de l'autonomie	16
D. Quelles pratiques pour une pédagogie de l'autonomie ?	19
E. Dépolarisation du savoir et des compétences	22
II. L'ENQUÊTE	25
1. Méthodologie	25
2. Tableaux récapitulatifs des données recueillies	27
3. Analyse des données de l'enquête	35
A. Enjeux de l'autonomie	35
B. Co-éducation	39
C. Dispositifs pédagogiques	40
D. Rôle de l'enseignant	49
III. DISCUSSION	53
1. Qu'est-ce que l'autonomie ?	53
2. Les dispositifs pédagogiques favorables à l'apprentissage de l'autonomie	55
3. Liberté pédagogique et esprit d'équipe	57
CONCLUSION	59
BIBLIOGRAPHIE	60
ANNEXES	

INTRODUCTION

« Devenir élève » et « être autonome » sont la clé de voute de tous les apprentissages à l'école maternelle. En tant que professeur des écoles débutante, j'ai été chargée d'assurer l'enseignement dans une classe de petite section. Déroutée, surprise, en premier lieu, par l'entrée de ces petits enfants dans le monde scolaire, je me suis immédiatement posée la question de l'autonomie, qui est apparue comme une nécessité et une priorité éducative. Qu'est-ce que l'autonomie ? Pourquoi rendre les élèves autonomes ? Quelles sont les pratiques pédagogiques actuelles concernant ce leitmotiv ?

L'entrée à l'école maternelle est un passage plein d'incertitudes et de doutes pour l'enfant qui est confronté à la perte et à la séparation. Ces très jeunes enfants ont besoin d'un cadre structurant et sécurisant mais aussi d'une liberté mesurée afin d'évoluer, de progresser selon leur propre rythme et d'entrer dans un processus d'autonomisation. En d'autres termes, comment avoir les bons gestes pour que « l'autonomie ne soit pas une illusion » comme l'exhorte Philippe Meirieu (2014). Beaucoup de travaux, d'enquêtes existent sur ce sujet. Aussi ai-je choisi de recentrer ma réflexion sur l'école maternelle. Les trois premières années d'école introduisent, placent des jalons vers le long apprentissage de l'autonomie. Elles sont donc fondamentales, le destin scolaire semble s'y jouer en partie. L'objet du travail de recherche ici présenté réside donc dans la question suivante : Dispositifs et matériels : quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ?

Dans une première partie, je présenterai plus précisément la problématique de mon mémoire d'un point de vue professionnel pour ensuite la mettre en lien avec des travaux de recherches. Afin d'étayer mes propos et ma pensée, je me suis intéressée aux travaux de Maria Montessori (1943), de Bernard Lahire (2001) et d'Héloïse Durler (2014).

En premier lieu, après l'élaboration d'une définition générale puis pédagogique de l'autonomie, les attentes institutionnelles à ce sujet seront précisées. Puis je m'appliquerai à présenter un article de Bernard Lahire (2001) dans lequel il dépeint le portrait « idéaltypique » de la pédagogie de l'autonomie et dresse ainsi un état des lieux des partis pris et des pratiques les plus usitées par les enseignants d'aujourd'hui. Son étude

sera mise en lien avec l'enquête empirique de type ethnographique d'Héloïse Durler (2014) menée dans des établissements scolaires genevois dans laquelle elle décrit et classe différents dispositifs pédagogiques de l'autonomie tout en faisant apparaître leurs contradictions.

Enfin, selon moi, la question de l'autonomie ne peut-être abordée sans parler du travail de Maria Montessori (1943). Le développement de l'enfant est au centre de la pédagogie Montessori, c'est d'ailleurs l'un de ces points forts. À travers une approche positive et responsabilisante de la discipline, l'accueil des émotions, cette pédagogie tend à développer la conscience de soi et des autres. Aussi Maria Montessori propose-t-elle une autre façon de penser l'école et donc une autre façon d'aider les enfants à grandir.

La deuxième partie sera consacrée à l'enquête que j'ai menée auprès d'enseignants. J'y exposerai la méthode de travail utilisée, le déroulement de l'enquête et l'analyse des résultats.

Enfin la troisième partie se présentera sous forme de discussion qui permettra de mettre en lien les résultats de l'analyse avec les apports de la synthèse bibliographique.

I. SYNTHÈSE BIBLIOGRAPHIQUE

Les références bibliographiques présentées sur lesquelles j'appuie ma réflexion abordent l'autonomie à l'école primaire. Elles situent la question de l'apprentissage de l'autonomie d'un point de vue général et en regard des pratiques pédagogiques actuelles. L'enquête et son analyse sont elles axées sur l'école maternelle.

1. Définitions : qu'est-ce que l'autonomie ?

En premier lieu, Il apparaît intéressant de rappeler l'étymologie du mot « autonomie » issu du grec *autonomos*. *Auto* signifie : soi-même et *nomos* : loi, règle donc « qui se régit par ses propres lois ». L'autonomie s'apparente communément à la « liberté, l'indépendance morale et intellectuelle ». Par conséquent une personne dite autonome fait « preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui ; fonde son comportement sur des règles choisies librement. ». Philippe Meirieu (2014) propose lui la définition suivante :

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

Selon Robert Lafon (2010), l'autonomie consiste :

À se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le Moi est un principe d'autonomie et on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales.

La lecture de ces définitions montre que l'autonomie, au-delà d'un principe philosophique que l'on peut ramener à un certain état d'esprit alliant conscience de soi et conscience des autres, s'inscrit dans une réelle réflexion scientifique soumise à des critères objectivés. Malgré tout elle reste dépendante de paramètres socio-familiaux

subjectifs complexifiant ainsi l'accès à une autonomie pleine et entière. On comprend alors pourquoi la question de l'autonomie est au cœur de nombreux débats passionnés au sein du corps enseignant, académique et universitaire. Elle suscite depuis de nombreuses années des réflexions plus ou moins objectives selon les pratiques pédagogiques adoptées, des expérimentations inspirées de différents pédagogues comme Maria Montessori, Célestin Freinet (pédagogie institutionnelle) ou encore de psychologues reconnus comme Piaget (constructivisme), Vygotski (socio-constructivisme, zone proximale de développement) pour ne citer que les plus connus.

2. Objectifs institutionnels

L'école maternelle est un des lieux de l'apprentissage vers l'autonomie ; elle aide l'enfant à dépasser l'univers égocentré de la petite enfance. Penser, organiser, anticiper une pédagogie de l'autonomie comme but mais aussi comme procédé au service des apprentissages, me semble fondamental. « L'autonomie et l'initiative » correspond au septième pilier du Socle Commun des Connaissances et des Compétences (2005) dans lequel il est spécifié que : « L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : échanger, agir et choisir en connaissance de cause en développant la capacité de juger par soi-même ».

Cette compétence, celle du libre arbitre, tant espérée par de nombreux pédagogues, doit idéalement faire partie intégrante de tout individu et futur citoyen. L'école, garant des valeurs de la République, a pour mission d'instruire les hommes de demain, les rendre autonomes et participer ainsi à leur épanouissement social et personnel. Au regard de cet accomplissement, les programmes officiels (2008) concernant le cycle 1 explicitent dans l'item « Devenir élève » deux axes de travail : le « Vivre ensemble : apprendre les règles de civilités et les principes d'un comportement conforme à la morale » et « Coopérer et devenir autonome ». Ainsi à la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être capable d' : « exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ». Ces capacités souhaitées en fin de cycle 1 montrent bien la volonté de l'institution scolaire de développer à la fois une autonomie individuelle et collective.

Un vaste et ambitieux programme qui fait l'objet de nombreuses recherches ouvrant le débat autour de diverses pratiques pédagogiques. Au regard de ces remarques, mon questionnement est le suivant : De quelles ressources didactiques disposent les

enseignants afin d'accompagner ces enfants nouvellement scolarisés vers les débuts d'une vraie autonomie ?

Pour y répondre, je m'appuierai sur les travaux de Bernard Lahire (2001), d'Héloïse Durler (2014) et de Maria Montessori (1943).

3. Dispositifs et matériels : quels outils pour une pédagogie de l'autonomie ?

Au début de mon questionnement j'ai porté ma réflexion uniquement sur les dispositifs pédagogiques. Puis j'ai décidé de prendre aussi en compte le matériel. Les enfants manipulent beaucoup à l'école maternelle. Le matériel est donc un outil mais il peut être aussi pensé comme un moyen pour développer l'autonomie.

A. L'élève autonome

Mettre l'élève au cœur du système éducatif, l'accompagner au plus près de ces besoins. Ce slogan pédagogique comme le qualifie Lahire (2001) confère un nouveau statut à l'élève, un nouveau rôle dans l'élaboration et la réalisation de sa scolarité ; il le dote de nouveaux attributs. Il est à présent acteur de ses apprentissages, responsable et par conséquent devient un élève autonome. Lahire (2001) explique que cet élève est perçu comme « un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable : un savant doublé d'un politique ».

Héloïse Durler (2014) parle elle d'une véritable injonction à l'autonomie dans le cadre scolaire et rejoint les propos de Lahire en qualifiant l'élève « autonome » comme « celui qui est envisagé par des enseignants de l'école élémentaire comme étant le "client idéal" (...) possédant les capacités de réaliser seul son travail, et le fait "de son plein gré" parce qu'il adhère aux règles et au projet scolaire d'apprentissage des savoirs. » (in. Becker, 1952/1997).

Montessori dit que l'enfant autonome - le terme d' « élève » n'est pas utilisé dans la pédagogie montessorienne qui se base avant tout sur le développement de l'enfant - est celui qui a réussi à dépasser un chaos intérieur, une pensée désordonnée et atteint un état de libre choix. Ainsi le travail de l'enfant est de se construire ; cela lui appartient. Pour atteindre cette paix intérieure propice à la concentration et donc au travail, un processus de normalisation doit avoir lieu pour quitter un état d'anormalité et entrer dans celui de la normalité. La finalité de sa pédagogie en terme d'autonomie se rapproche des objectifs décrits par Lahire et Durler afin d'amener les élèves à être autonome. Bien que certains

concepts aient été intégrés dans l'école dite ordinaire et plus spécifiquement à l'école maternelle, l'école montessorienne ancre ses pratiques dans la psychopédagogie et propose une philosophie de penser sur lesquelles je m'arrêterai au cours du déroulement de ma réflexion.

B. Dispositifs pédagogiques et engagements de l'élève

Afin d'analyser la construction de l'autonomie à l'école primaire, Lahire (2001) s'attache à reconstruire des « pratiques de classe les plus ordinaires » dans l'optique d'écarter un discours bien pensant ou empreint de certaines « idéologies pédagogiques » ou répondant à des « modèles de société ». Le cadre étant posé, on comprend que sa méthode d'investigation relève du souhait d'être au plus près de ce qu'il se pratique réellement. Par ce travail, il souhaite recomposer la figure « idéaltypique » de la pédagogie de l'autonomie afin de la décrypter au mieux : quelles sont ses propriétés ? Quels enjeux sont au centre de ce modèle ? Comment et pourquoi cette figure « idéaltypique » varie-elle ?

Le travail de Durler (2014) rejoint en de nombreux points celui de Lahire (2001). En effet son enquête, dans laquelle elle a privilégié une méthode de recueil de données de type ethnographique, révèle des hypothèses proches de celles de Lahire. Aussi dans la synthèse proposée, je tenterai de mettre en parallèle le travail de chacun. Par ailleurs, certaines composantes de la pédagogie Montessori viendront apporter un éclairage en filigrane à la confrontation de ces travaux.

De quels dispositifs et outils disposent les enseignants afin d'abandonner une pédagogie dite traditionnelle au profit d'une pédagogie de l' « autonomie » ?

- La bipolarité de l'autonomie selon Lahire

Lahire (2001) donne une double dimension à l'exercice de l'autonomie de l'élève. Pour lui, elle se vit et se réalise à la fois dans une sphère publique et collective qui correspond au pôle politique (vie collective, règles de vie commune...) et dans la sphère intime et individuelle de chaque élève qui touche alors le pôle dit cognitif (appropriation des savoirs). Cette bipolarité de l'autonomie conforte l'idéal d'une co-construction des compétences dans laquelle les élèves sont actifs, sortent du rôle archaïque de « simples

réceptacles passifs ». En effet, dorénavant ils doivent « prendre en charge leur activité intellectuelle » parce que « placés en situation de réflexion ou de production-crédation ». Idéalement, c'est l'enfant qui est donc à présent le principal acteur de sa formation. L'autonomie devient alors une question de premier ordre et une condition *sine qua non* à ces exigences pédagogiques. Il précise toutefois que ces deux pôles bien que distincts restent intimement liés.

- Le pôle politique

Lahire (2001) évoque en premier lieu la question du cadre et plus particulièrement celui de l'espace-classe et de son organisation. Repensée, agencée en sous-espaces dédiés à des moments et activités particuliers (agencement adopté pleinement à l'école maternelle - le jeune âge des élèves rendant difficile un rapport frontal avec l'enseignant), la classe prend une nouvelle forme et force à l'autonomisation des élèves. Elle favorise le travail en groupe, en atelier qui en plus de délester un temps le maître d'une partie de ses élèves permet la mise en place d'un travail différencié et maintient l'intérêt des élèves. Les élèves par cette configuration peuvent mieux s'appropriier les lieux et de fait agir en conséquence, plus libres ils « sont amenés à être relativement autonomes ».

Si l'on s'intéresse dans cet espace à la portée politique, l'autonomie s'associe aux devoirs des élèves et donc au principe de responsabilité qui passe par un processus de responsabilisation que Durler (2014) traduit par l'engagement intellectuel et moral de l'élève. Il s'agit ici de former d'une part des élèves responsables de leur travail et d'autre part de futurs citoyens, au delà d'une visée cognitive à proprement parler bien que les deux aspects soient d'une certaine manière indissociables. Ainsi la connaissance de règles communes (droits et devoirs) apparaît nécessaire dans la construction de l'autonomie.

Comment un élève pourrait-il accéder à une liberté de pensée et d'action sans connaître les « règles du jeu » ?

Pour ce faire, l'espace-classe doit être régi par tout un ensemble de règles qui permet aux élèves de vivre ensemble en se respectant. Qu'a-t-on le droit ou pas de faire ? Qui produit le règlement ? Peut-il évoluer au cours de l'année ? Quel rôle joue-t-il ? Des sanctions sont-elles prévues en cas d'infraction ? Face à toutes ces questions, Lahire (2001) explique que les dispositifs pédagogiques peuvent varier. Il relève trois tendances

et précise que les enseignants composent sans cesse en oscillant entre des logiques parfois antagonistes.

D'une part, les enseignants ont recours à un règlement intérieur (propre à la classe, à l'école) qui fait office de référent en cas de transgression des règles. Dans ce cas, l'aspect formel et immuable favorise au mieux l'autonomie des élèves, la « négociation » étant évacuée : « j'ai le droit / je n'ai pas le droit », « je fais / je ne fais pas ». Toutefois certaines contraintes du code sont à prendre en considération si l'on ne veut pas verser dans un système trop rigide voire opprimant.

D'autre part, l'élaboration d'un règlement en début d'année peut avoir lieu ; l'implication dans la mise en œuvre de lois communes évolutives participe à la responsabilisation des élèves et doit logiquement les rendre autonomes : « je fais les lois, je les respecte ». Ce modèle apparaît comme le plus modéré (et idéal) alliant rigidité et souplesse en ne codifiant pas tout car certaines règles évidentes de la vie en groupe sont naturellement incorporées par les élèves.

Enfin, un modèle qualifié d'informel qui ne renvoie à aucune règle écrite commune précise, arbitraire donc, que Lahire (2001) compare au modèle « familial », peut être adopté. Basé sur une autorité « mouvante », laissant place parfois à des sentiments d'injustice, ce modèle est celui qui laisse le moins de place à l'autonomie : l'élève ne maîtrise pas l'ensemble des « règles du jeu », il ne peut pas vraiment « s'orienter par lui-même en toute connaissance de cause » explique Lahire.

Ainsi, il apparaît que plus le cadre « juridique » est pensé et fixe des règles claires et précises connues par tous plus les élèves peuvent et faire preuve d'autonomie. En d'autres termes, c'est la clarté du dispositif puis son acceptation et son appropriation par les élèves qui favorisent les situations d'autonomie en plus de responsabilisation.

- Le pôle cognitif

Le cadre « politique » étant fixé, les élèves rendus plus ou moins autonomes peuvent entrer dans les apprentissages ; c'est la dimension cognitive qui est alors en jeu. Comme évoquée précédemment, la pédagogie de l'« autonomie » prône un apprentissage dit actif dans lequel l'élève devient d'une certaine manière son propre formateur. Pour ce faire, l'enseignant met à sa disposition un certain nombre d'outils (consignes écrites, fichiers d'exercices et grilles d'évaluation auto-correctives, dictionnaire, accès à internet...) qui vont lui permettre d'acquérir des réflexes de travail en le rendant de plus en plus

indépendant du maître. Concernant ces modalités de travail, Durler (2014) parle de l'engagement instrumental de l'élève.

Face à cette panoplie d'outils divers et variés, Lahire (2001) souligne un certain hégémonisme de l'autonomie individuelle directement liée à l'autonomie perçue et appliquée d'un point de vue scolaire. Être autonome c'est savoir « travailler seul », sans l'aide de l'adulte. Ainsi l'autonomie, à l'école est appréhendée de façon parcellaire et non dans une dimension totale et collective ; elle n'est valorisée et valorisante bien souvent que lorsqu'elle se rapporte aux règles disciplinaires et à la norme écrite. Pour reprendre les termes de Lahire (2001), « l'autonomie scolaire n'est pas une "autonomie générale", une capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais à une autonomie spécifique articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés ».

L'autonomie repose sur trois éléments fondamentaux selon Lahire (2001) :

- la « transparence » (tout est explicité à l'élève). À ce propos, Durler (2014) dénonce les effets pervers de ce principe (tyrannie de la transparence).
- l'« objectivation » (informations, règles, etc. passent par l'écrit leur conférant ainsi un caractère officiel et légitime).
- la « publicisation » de tous ces dispositifs, c'est-à-dire leur visibilité et accessibilité aux yeux de tous par le biais de l'affichage notamment.

Ces trois formes que les apprentissages doivent revêtir afin de créer une ambiance propice, une dynamique motivante placent les élèves dans une démarche pédagogique très valorisante et positive.

- Les formes d'engagement de l'élève selon Durler

Dans son étude, Durler (2014) dégage quatre formes d'engagement demandées aux élèves dans leur travail scolaire. À partir de ceux-ci, elle élabore une typologie des différents dispositifs pédagogiques donnés en réponse. En effet, pour parvenir à atteindre les niveaux d'autonomie décrits par Lahire (2001), les enseignants sont en proie à de nombreux questionnements, choix didactiques et d'orientations pédagogiques révélant des objectifs contradictoires mais toutefois parfois complémentaires. Durler (2014) fait apparaître ce caractère ambivalent de l'apprentissage de l'autonomie. D'une part, elle soulève la cornélienne question à laquelle les enseignants sont confrontés : Comment amener les élèves à vouloir, librement, ce qui leur est imposé, leur apprendre à travailler

seuls sans pourtant intervenir sous une forme dirigiste et contraignante ? D'autre part, elle fait état des lieux des contradictions des stratégies des enseignants.

Pour revenir aux dispositifs pédagogiques proposés par les enseignants, plusieurs objectifs sont ciblés : ceux destinés aux élèves et ceux de l'enseignant. Durler (2014) parle de formes d'engagement de l'élève directement liés à ces dispositifs ; elle en récite quatre : intellectuel, instrumental, moral et expressif. Afin de clarifier mon travail d'analyse, j'ai réalisé le tableau suivant en reprenant cette classification.

	ENGAGEMENT INTELLECTUEL	ENGAGEMENT INSTRUMENTAL	ENGAGEMENT MORAL	ENGAGEMENT EXPRESSIF
DISPOSITIFS				
Incitation au questionnement : - je problématise - je réfléchis sur	<ul style="list-style-type: none"> - Je suis responsable de mon travail - J'explique mon raisonnement - Je m'exprime sur les activités - Je fais le bilan de ce que j'ai fait et appris 			
Administration et planification : - je fais un plan de travail		<ul style="list-style-type: none"> - Je connais mon emploi du temps - Je prévois mes activités - je gère et maîtrise mon travail 		
Évaluation et auto-évaluation		- Je sais m'évaluer (outils) sans le maître		
Auto-administration		- Je connais, sais me repérer et déchiffrer les outils dont j'ai besoin pour travailler sans le maître		
Responsabilisation : le « libre choix »			<ul style="list-style-type: none"> - J'ai le choix, je choisis : je suis responsable de mon choix - J'élabore des règles de vie commune avec mes camarades 	
Intéressement : désir et intérêt pour les apprentissages				<ul style="list-style-type: none"> - Plus je joue, je manipule, je découvre et explore plus mon intérêt grandit - Mes goûts sont pris en compte
OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> - Donner du sens aux apprentissages - Conscientiser les apprentissages : qu'est-ce que j'apprends ? Pourquoi ? - Être capable de se situer : qu'est-ce que je sais ? Je ne sais pas ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à être responsable - Se fixer des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer et prendre part à la vie collective de la classe - Tenir un rôle au sein de la collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer, être actif dans ses apprentissages

C. Les contradictions pédagogiques des dispositifs de l'autonomie

Ainsi Durler (2014) par son observation des différentes formes d'engagement demandées à l'élève rejoignant les pôles de Lahire (2001) revient sur deux problématiques : le cadre de la liberté et le système de transparence qu'elle qualifie de tyrannique. Elle soulève par ailleurs les contradictions inhérentes à tous ces dispositifs. Elle part du pessimiste constat que bien souvent les conditions qui devraient être réunies pour que l'autonomie soit, c'est-à-dire la « coïncidence des choix et désirs personnels de l'élève avec le projet de l'institution scolaire », n'ont pas lieu et dégage deux types de contradictions.

- Les cadres de la liberté

Comment faire pour que la contrainte extérieure se transforme en « volonté » ou « capacité » interne à l'individu ?

Durler (2014) expose que les enseignants sont une fois de plus pris entre deux problématiques ; celle de laisser une part de liberté aux élèves dans la réalisation de leur travail scolaire et celle de leur imposer un cadre à l'intérieur duquel cette liberté peut s'exercer. Le cadre est souvent perçu comme étant arbitraire et extérieur or ce qu'il doit se produire pour que la liberté soit réelle c'est une prise de conscience chez l'élève quant à son travail. En d'autres termes que cela soit lui-même qui s'impose un cadre qui devient alors le « reflet d'une nécessité intérieure et individuelle » pour reprendre les termes de Durler.

Cette question amène à se rapprocher du concept de discipline et liberté de Montessori qui constitue un des piliers de sa pédagogie. Il semble intéressant de comprendre ce que la pédagogue entend par là.

« Discipline et liberté » est un seul et même concept qui fonctionne en circuit fermé. Ainsi la discipline et la liberté se nourrissent l'une de l'autre. Lors de certaines de ses observations, Montessori (1943) conclut que « l'ordre et la discipline unis, si étroitement liés qu'ils engendraient la liberté ». Qu'est-ce qu'il s'agit de construire chez l'enfant ? Comment allier discipline et liberté ? C'est grâce au processus de normalisation, évoqué précédemment, que l'enfant parvient à atteindre un ordre intérieur et donc accède à une discipline qui lui permet par la suite d'agir et de faire librement - selon son for intérieur - et ainsi d'adhérer à un projet de travail. La liberté de temps et de choix qui est offerte aux

enfants donne la possibilité de faire ou pas en fonction de leurs besoins du moment et les place surtout dans une liberté temporelle respectueuse. Béatrice Missant (2014), professeur des écoles en maternelle, pratique la pédagogie Montessori au sein de sa classe. Elle explique très bien le processus interne qui se passe lorsque l'enfant exerce son libre choix :

Le libre choix met l'enfant en relation avec ses besoins présents et les caractéristiques de son âge. L'enfant arrive à l'école, décide de son travail. Il se prend en main, prend connaissance de lui, de ses actes, s'adonne à ses activités et devient chaque fois un peu plus autonome. L'enfant exprime et renforce son individualité à travers son choix (...).

L'élaboration de la volonté est lente. L'enfant choisit une tâche, apprend peu à peu à contrôler ses mouvements, impulsifs au départ, agit, expérimente et mène la tâche à son terme. Sa volonté se forge. Quand il commence à respecter le travail des autres, quand il commence à ne plus arracher le travail des mains des autres enfants, quand il range son matériel, quand il évite de marcher sur un tapis, il organise sa volonté et équilibre avec celle-ci ses impulsions et ses actes irréfléchis. L'enfant peut alors accepter l'autorité d'une volonté extérieure et arriver à une certaine discipline.

Par le libre choix, la pédagogie Montessori place les enfants dans une situation de liberté soutenue par d'autres concepts et les amène ainsi progressivement vers une « discipline intérieure et individuelle ».

Pour reprendre, Durler (2014) évoque en premier lieu le respect du rythme. Laisser le temps à chacun de s'approprier les savoirs selon ses capacités du moment bien que le paramètre temps soit soumis à une grande pression dans le monde scolaire induite notamment par les programmes. Ainsi l'élève doit progresser à son rythme tout en ne prenant pas de retard d'une part par rapport aux directives officielles d'autre part par rapport aux autres. Paradoxe qui force à la stigmatisation des élèves selon Durler (2014), la « lenteur » de certains étant perçue finalement par rapport à une normalité comme un « problème ». Cette question du rythme est moins problématique à l'école maternelle quoique grandissante à l'approche de la grande section. Dans la Maison des enfants, qui correspond au temps de l'école maternelle, Montessori base sa pédagogie non pas sur un programme pédagogique mais sur le développement de l'enfant et s'appuie sur ces différents stades pour construire son apprentissage. Aussi la prise en compte d'une

caractéristique psychique que Montessori (1936) appelle les « périodes sensibles » permet d'être au plus près de l'enfant.

Autre effet inverse qui résulte d'une pédagogie prônant cette nouvelle ouverture d'esprit évoquée jusqu'à là, est la possibilité de négocier. Donner aux élèves les libertés de choisir, de voter des règles communes c'est leur donner aussi la liberté de pouvoir négocier, revenir sur ces lois légitimement puisqu'ils en sont eux-mêmes les auteurs.

Face à des débordements qualifiés comme « intolérables » scolairement - mais où se situe la limite ? - les enseignants sont obligés d'imposer par la contrainte une activité « alors même que les élèves devraient l'accepter librement » dit Durler (2014). Une autre méthode usitée par les enseignants consiste à faire appel à la concentration, principal vecteur de travail. Cet appel à se concentrer se présente selon Durler (2014) comme un « indice du caractère contradictoire de l'injonction de l'autonomie ». Mais ce « gouvernement de soi » comme le dénomme Foucault (1994) est-il réellement transmis à l'école ? Tous les dispositifs mis en place favorisent-ils la concentration ? À ces questions Durler répond par la négative. Alors comment pallier ce manque de concentration criant chez les élèves d'aujourd'hui ? La pédagogie montessorienne développe la concentration des enfants dès leur plus jeune âge notamment par le biais d'un matériel spécifique. Montessori (1936) explique que plus un exercice est enseigné avec exactitude plus il devient stimulant à « répétitions inépuisables », rendant ainsi l'enfant insensible au monde extérieur et l'aidant à se concentrer pleinement. À ce sujet, Missant (2014) rejoint Montessori :

La liberté et la répétition révèlent également une forte capacité de concentration spontanée qui témoigne, à l'extérieur, d'un développement intérieur. Les diverses manipulations du matériel Montessori contribuent à entretenir et à développer ce pouvoir de concentration. Par ailleurs, le matériel est de plus en plus complexe et l'enfant doit donc accomplir des tâches de plus en plus longues. Sa capacité de concentration évolue en conséquence.

- La tyrannie de la transparence

Pour poursuivre le raisonnement de Durler (2014) concernant l'engagement intellectuel et moral de l'élève, une autre injonction scolaire apparaît très présente : celle d'apprendre à travailler pour soi-même, sous-entendu non pas pour les autres ou en fonction d'eux. La comparaison à l'autre empêche souvent d'être soi-même. Ce

raisonnement demande une autonomie intellectuelle pas toujours évidente pour des enfants. L'école doit donc leur apprendre progressivement.

Si l'enfant est suivi individuellement cet apprentissage apparaît comme réalisable alors qu'au sein de la collectivité il devient plus difficile. Parce que vivre ensemble, être ensemble n'est-ce pas aussi se mesurer à l'autre ? Les situations de compétition semblent inévitables d'une part parce qu'elles sont l'essence même des rapports humains d'autre part parce que l'école y participe. En effet comment faire pour que les élèves s'impliquent d'eux-mêmes sans vouloir surpasser les autres ou satisfaire leur enseignant alors même qu'ils sont constamment observé, comparé et évalué ? Les dispositifs d'auto-évaluation et le travail réflexif vont dans ce sens et forcent les élèves à faire un retour sur leur propre travail se repérant par rapport à une norme, une règle neutralisant la compétition de prime abord. Mais même si une relation duelle a lieu entre enseignant et élève, le travail de chacun sera rapporté d'une certaine manière au groupe (mise en commun, institutionnalisation des savoirs). On demandera aux élèves de s'exprimer sur leur travail, d'évaluer ce qu'ils savent ou pas, ce qu'ils envisagent de faire pour y remédier.

Cette transparence propre à la pédagogie de l'autonomie dont parle Lahire (2001), et que l'étude de Durler (2014) rejoint, prend finalement des allures de tyrannie selon elle dans le sens où tous les enfants n'ont pas les ressources pour adhérer à ce système. Le résultat est que ces dispositifs « tournent à vide » parce que souvent vides de sens pour les élèves en plus grande difficulté. Bien qu'ils soient également soutenus par la parole bienveillante de l'enseignant se voulant rassurante, encourageante, incitant à l'entraide et à la tolérance ; la réalité semble autre. Moquerie, délation, compétition restent des comportements fréquents à l'école. Ainsi au détour d'une phrase mal maîtrisée, d'une gestuelle implicite, d'un système de notation discriminatoire etc., le jeu de la compétition s'installe malgré tout et défocalise d'une certaine manière les élèves de leur travail les rattachant à une dépendance affective au groupe néfaste pour l'apprentissage de l'autonomie.

D. Quelles pratiques pour une pédagogie de l'autonomie ?

Face à l'ampleur et la difficulté de la tâche, il apparaît difficile d'être puriste en la matière c'est pourquoi on observe parfois des acteurs divisés dans cet apprentissage. Si l'on s'intéresse dans un premier temps de manière générale aux partis pris enseignants, Philippe Meirieu (2014) expose deux types attitudes concernant l'enseignement de l'autonomie. Bien que caricaturales, elles ont le mérite de poser clairement deux points de

départs, certes opposés mais précis, vers ce même objectif. De fait à un enseignement dit non directif prônant une certaine autonomie « naturelle » des enfants, comme la prise en charge, le don de l'initiative, le sens des responsabilités... s'opposerait un enseignement plus autoritaire dans lequel seul le maître dirige et orchestre les apprentissages soit en réponse à des élèves indisciplinés et incapables du moindre travail autonome soit en réaction à l'échec d'une pédagogie trop laxiste dans un premier temps.

Lahire (2001) dans son analyse tout comme Meirieu (2014), distingue ces deux modèles pédagogiques du moins caricaturaux : celui de l'autonomie prônant une pédagogie non directive, et celui d'une « pédagogie frontale et directive ». Il précise par ailleurs que les enseignants n'adhèrent ni à l'un ni à l'autre pleinement mais oscillent entre les deux ; c'est alors une image beaucoup plus ambivalente qui se dessine et montre les difficultés pratiques à mettre en œuvre une pédagogie de l'« autonomie » cohérente et fidèle à un modèle. Ainsi au gré de « métissages ou de bricolages », les enseignants tentent de se rapprocher au mieux d'un idéal.

Durler (2014) rejoint ces théories et explicite précisément les contradictions propres aux stratégies enseignantes. Face aux tensions, aux difficultés dues à la pluralité des réalités de terrain, quelles sont les stratégies réellement adoptées par les enseignants ? Réponses par « défaut », abandon d'idéaux pédagogiques, Durler parle de stratégies de survie (in. Wood, 1997) et distingue trois tendances qu'elle rapproche de la célèbre distinction proposée par Albert O. Hirschman (2011) : la défection (*Exit*), la prise de parole (*Voice*) et la loyauté (*Loyalty*). Ainsi en utilisant sa propre terminologie, elle rejoint d'une certaine façon Lahire (2001) lorsqu'il oppose la « pédagogie de l'autonomie » à la « pédagogie frontale et directive ».

Pour Durler (2014), une première réponse possible passe par une stratégie d'investissement (*Loyalty*). Elle concerne des enseignants surinvestis vouant une foi extrême en leur mission qui consacrent énormément de temps à la préparation, aux réunions pédagogiques, à la mise en place de projets, etc. Mais face au caractère aléatoire des situations pédagogiques, à l'urgence de traiter celles-ci, ces « praticiens réflexifs » (in. Schön, 1993) sont dépassés et ne parviennent pas à atteindre précisément cette posture réflexive. Fatigués, épuisés, et sous le joug de leur liberté pédagogique, ils « ne bénéficient plus de l'ordre institutionnel auquel ils pouvaient auparavant s'adosser ou dans lequel s'inscrivaient le sens et la légitimité de leur action » précise Durler.

L'attitude adoptée en cas d'échec et non adhésion de l'élève au contrat scolaire qui lui est proposé et permis de choisir en grand partie, tend à utiliser des moyens plus coercitifs. Durler (2014) parle alors de stratégie de coercition (*Voice*). Ici les enseignants imposent une discipline initialement rejetée. On peut imaginer que cette mesure arrive, en dernier recours, après la mise en place d'un dispositif que Lahire (2001) appelle de *concernement*. En effet, si le dispositif de responsabilisation basé sur la logique contractuelle de « libre choix » échoue, l'enseignant peut adopter un discours culpabilisant dans lequel il met en garde l'élève sur le non-respect de son engagement et peut le menacer de rompre le contrat : la confiance est altérée, on change de stratégie. Ce revirement de situation fait apparaître tout le paradoxe existant dans ce type de dispositif et montre qu'il est important de les manier avec prudence.

Pour poursuivre et conclure sur les stratégies de survie qu'évoquent Durler (2014), certains enseignants adoptent face à l'échec d'un engagement intellectuel et moral des élèves une stratégie dite de distanciation (*Exit*) que l'on pourrait également qualifier de déresponsabilisation. Ce point de vue consiste à trouver des causes extérieures aux problèmes et difficultés et d'une certaine façon à alléger le fardeau porté par l'élève et la faute de l'enseignant en incluant d'autres responsables dans cette délicate histoire d'éducation. Le désinvestissement parental peut-être pointé du doigt, des manquements professionnels concernant les orthophonistes, psychologues etc. peuvent être soulignés.

Enfin, toujours dans cette optique de distanciation, certains pratiquent une politique d'évitement ne se sentant pas à l'aise avec certains dispositifs. Cette stratégie pourrait se traduire par le sentiment d'incapacité à faire, à être. Lahire (2001) parle également de ces comportements qui s'inscrivent dans une démarche plus cognitive et qui négligent la « production d'une responsabilisation de l'élève ». Il évoque d'ailleurs en conclusion le fait qu'en définitive les enseignants n'ont guère l'occasion d'être ces simples « adultes-ressource » s'appuyant sur une autonomie pré-existante ou du moins sur une réelle adhésion au projet scolaire de la part des élèves. Il souligne par ailleurs le caractère tout à fait chonophage, sans parler de l'aspect financier, de la pédagogie de l'autonomie que Durler (2014) aborde également. Elle précise que la stratégie de distanciation provoque de surcroît un sentiment de « mauvaise conscience » chez les enseignants ne faisant qu'aggraver le climat.

Les dispositifs pédagogiques décryptés par Lahire (2001) et Durler (2014) énoncent la même conclusion concernant ce que Lahire appelle la « dépersonnalisation du savoir et du pouvoir.

E. Dépolarisation du savoir et des compétences

Un autre point étudié par Lahire (2001) concernant le pôle cognitif de l'apprentissage de l'autonomie réside dans la gestion et la planification du travail de l'élève. Proches de la gestion managériale du monde des travailleurs, ces modalités d'organisation se développent depuis les années 80 dans d'autres sphères. Ainsi c'est cette hypothèse générale, en référence aux travaux de sociologie du travail (De Terssac, 1992 ; Boltanski & Chiapello 1999 ; Monchatre, 2004) qui a guidé l'analyse des données recueillies par Durler (2014). En effet, tout comme Lahire, Durler note des pratiques pédagogiques régies par « l'idéologie du projet » favorisant le travail en groupe, la « mise en situation de gestion » (in. Obin, 1991) des élèves dans leur travail et une dépolarisation du savoir effaçant le rapport hyper-hiérarchisé d'antan entre maître et élèves. Pour exemple, Freinet base la pédagogie institutionnelle sur ces principes. En effet longtemps dépossédé de l'aspect organisationnel de son travail, l'élève en plus d'être au fait de son emploi du temps, participe à présent aux conseils d'élèves, élabore des plans ou contrats individuels de travail avec l'enseignant permettant aussi le mise en place d'une pédagogie différenciée. Un tel fonctionnement nécessite pour l'enseignant comme le souligne Lahire (2001) de « justifier, d'expliquer ce qui relevait de son arbitraire et allait jusque-là de soi ». Durler (2014) parle d'une « disparition des contraintes au sein de l'institution scolaire » indiquant « la prédominance d'une modalité spécifique de sociabilisation dans laquelle l'action *visiblement* contraignantes des institutions doit s'effacer ». Ainsi, de nos jours, la notion d'autonomie à l'école défait l'enseignant de sa « toute puissance » face à l'élève. Le curseur se déplace et désacralise l'enseignant-savant laissant place à des « dispositifs pédagogiques objectivés » où ce dernier endosse à présent le rôle de guide. Cette nouvelle conception rejoint de près un des points forts de la pédagogie Montessori.

- La non intervention et l'attitude de retrait de l'éducateur montessorien

En effet, c'est autour de cette dépolarisation que Montessori articule son travail et ce dès les années 40. Le statut qu'occupe l'éducateur montessorien dans une ambiance accueillant des enfants entre 3 et 6 ans montre bien cette volonté de rendre acteur l'enfant de ses apprentissages premiers. Pour ce faire, il agit selon un principe de non intervention et adopte une attitude de retrait pour laisser à l'enfant suffisamment d'initiative et lui

permettre d'apprendre à son rythme. Ainsi, son principal rôle consiste à apporter une aide utile à l'enfant : il ne s'agit pas d'enseignement à proprement parler mais d'accompagnement pour aider l'enfant à faire seul. Son premier travail est de préparer avec soin l'environnement dans lequel les enfants vont évoluer et apprendre. Pour reprendre les termes de Montessori (1943) :

Ce n'est pas que la maîtresse Montessori soit inactive là où la maîtresse ordinaire est active ; c'est plutôt que les activités que nous avons décrites sont dues à la préparation active de la maîtresse qui les guide et son « inactivité » ultérieure est un signe de son succès et montre que son travail a porté tous ses fruits. Heureuses les maîtresses qui ont amené leur classe au stade où elles peuvent dire : « Que je sois présente ou non, la classe continue. Le groupe a acquis son indépendance.

Cette dernière phrase est intéressante par rapport aux remarques de Lahire (2001) concernant l'atomisation du groupe et plus largement de notre société. Ici Montessori parle d'une autonomie collective. Doit-on comprendre que quand il y a autonomie collective il y a forcément autonomie individuelle dans le sens où chacun à sa place ? Ceci est essentiel dans l'élaboration des apprentissages : sur quoi, vers quoi je construis l'autonomie ? Quel est le point de départ ? L'enfant ou le groupe ?

À l'intérieur de l'ambiance, au fil du temps l'éducateur suggère, réduit, réaiguille le choix des activités et du matériel. À des moments précis (selon les différents stades de développement et les besoins d'un enfant) il présente le matériel, qui intrinsèquement possède des objectifs pédagogiques, à l'enfant puis le laisse le manipuler seul et se l'approprier. Une fois la démonstration faite, il reste présent en simple observateur, uniquement disponible si l'enfant manifeste clairement qu'il a besoin d'un complément d'aide ou d'information. Puis l'enfant travaille seul sans la présence de l'adulte, après avoir été chercher lui-même le matériel de son choix sur des étagères adaptées à sa taille. Dès lors, l'éducateur intervient ni verbalement (même des encouragements) ni physiquement pour ne pas bloquer le processus. Ces interventions peuvent être perçues comme un échec pour les enfants et amoindrir leur confiance en eux et leur capacité à réussir seul. Aussi la parole de l'éducateur est toujours mesurée : il ne félicite pas un enfant mais le renvoie à son travail en lui demandant s'il est content, satisfait de ce qu'il a réalisé.

On comprend que ce procédé consiste à valoriser le travail de l'enfant et à lui apprendre à travailler pour lui en premier lieu. Enfin l'éducateur est un modèle : son

attention et sa concentration reflètent un état intérieur paisible, serein et calme. Et comme il ne peut être partout : il doit être visible pour celui qui n'a pas trouvé son chemin, l'aider à se concentrer et invisible pour celui qui a trouvé. Cette composante de la pédagogie montessorienne favorise l'autonomie chez les enfants. En les défaisant du regard de l'éducateur, ils ne sont pas pollués par un rapport affectif faussé, ils deviennent alors plus indépendants et apprennent à agir pour et par eux-mêmes.

II. L'ENQUÊTE

1. Méthodologie

Afin de répondre à la question : Dispositifs et matériels : quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ? j'ai réalisé une enquête auprès de cinq enseignants. J'ai essayé de varier autant que possible les profils de chacune des personnes interrogées afin de recueillir des approches pédagogiques différentes.

E1 est enseignante dans une classe de GS à l'école Paul Marcelin en ZEP à Nîmes. Enseignante depuis 13 ans, elle a enseigné dans les quatre niveaux de la maternelle, de la TPS à la GS.

E2, enseignante depuis 14 ans, a enseigné dans trois niveaux de la maternelle, de la PS à la GS. Actuellement, elle enseigne dans une classe de PS/GS à l'école maternelle Marcel Pagnol à Montpellier. Cette école n'est pas classée ZEP bien qu'accueillant une population majoritairement maghrébine et gitane (sédentaire). Elle se situe dans un quartier populaire de la ville de Montpellier.

E3 est éducateur en pédagogie Montessori depuis 12 ans. Il travaille dans une ambiance de 3-6 ans à la Maison des enfants à Castelnaud-le-lez (34), école agréée par l'Association Montessori International, dont il est le directeur. E3 est anglophone.

E4 est enseignante depuis 38 ans. Elle a essentiellement enseigné en maternelle. Elle enseigne dans une classe de PS à l'école Mas des Gardies à Nîmes. L'école se situe dans un quartier favorisé de la ville.

E5 enseigne depuis 9 ans dans des écoles associatives sous contrat d'état, les Calendretas. Elle a enseigné dans une classe tout niveau, de la PS au CM1 à Nîmes. Elle enseigne dans une classe de MS/GS à l'école Canlendreta Candola à Montpellier. Les élèves de MS restent dans sa classe en GS.

J'ai décidé de conduire d'une part mon enquête selon le mode de l'entretien semi-directif afin d'aborder mon questionnement d'un point de vue général. D'autre part, il m'a tout de même paru intéressant d'introduire deux questions plus explicites afin de recueillir des paroles dites « incarnées » peut-être plus en lien avec les réelles pratiques des enseignants interrogés. Les propos recueillis ont été enregistrés au dictaphone et retranscrits textuellement. L'objet de cette enquête a consisté à établir un état des lieux

des conceptions et des pratiques de terrain afin de les analyser et de les comparer aux travaux scientifiques présentés en première partie.

Suite au premier interview, j'ai modifié mon guide d'entretien (annexe 1) car certaines questions sont apparues redondantes. C'est à ce moment-là que j'ai décidé d'introduire deux questions (6 & 7) selon le mode de parole incarnée. Le guide d'entretien a donc été le suivant :

- 1/ Qu'est-ce que l'autonomie selon vous ?
- 2/ On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie, qu'en pensez-vous ?
- 3/ Quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l'apprentissage de l'autonomie ? Quel moment semble propice à un travail sur l'autonomie ?
- 4/ Une classe à double niveau peut-elle être favorable à l'apprentissage de l'autonomie ?
- 5/ Quel rôle l'enseignant joue-t-il dans l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves ?
- 6/ Le matériel pédagogique peut-il constituer un élément fondateur de l'autonomie ? Quels matériels utilisez-vous dans votre classe ?
- 7/ Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?

Les données recueillies m'ont permis de dégager quatre axes de réflexions que j'ai décliné en sous-thèmes :

- Enjeux de l'autonomie : scolaire, personnel, social
- Co-éducation : famille, école
- Les dispositifs pédagogiques : classe multi-âge, système de responsabilités, travail en ateliers / travail individuel, matériel
- Rôle de l'enseignant : attitude et missions, équipe éducative

Les cinq tableaux suivants organisent et classent les réponses recueillies. Ils permettent d'avoir une vue d'ensemble sur l'enquête avant d'entrer à proprement parler dans l'analyse des données.

2. Tableaux récapitulatifs des données recueillies

ENJEUX DE L'AUTONOMIE			
	SCOLAIRE	PERSONNEL	SOCIAL
E1 (REP)	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir faire tout seul, sans besoin de l'adulte. - Autonomie est nécessaire pour les apprentissages. - C'est un processus évolutif et long. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conquête de soi : grandir ; « se sentir grand », « ça y est je sais faire seul ». - Se rassurer, se structurer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe classe (collectivité) nécessite la quête de l'autonomie puisqu'il n'y a qu'un adulte présent. - Être plus autonome quand on est nombreux (vivre ensemble).
E2 PS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - Faire une activité sans la présence de l'adulte. - Atteindre un objectif clair et précis déterminé à l'avance. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants veulent faire des efforts pour aider l'adulte. - Valorisation, estime de soi. - Accepter l'erreur. 	
E3 (Montesori) 3-6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir savoir par soi-même. - Création d'intelligence. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autodiscipline (discipline intérieure). - Construction personnelle ; confiance en soi, estime de soi. - Permettre à l'enfant de devenir un adulte équilibré, maître de sa vie et de ses choix. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre en harmonie avec les autres avec respect et bienveillance : considérer l'autre.
E4 PS	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de se prendre en charge au niveau hygiène, corporelle, s'habiller, se chausser, aller aux toilettes. - Être capable de se débrouiller dans la classe avec les consignes de la maîtresse sans lui demander sans cesse de l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des capacités de compréhension, de mémorisation et d'exécution. - Acte individuel. - Confiance en soi. - Apprendre, comprendre l'échec - Liberté de choix (activité). 	

E5 MS/GS (Pédagogie institutionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Se débrouiller tout seul : mettre son manteau tout seul. - Savoir demander de l'aide. - Savoir se repérer dans la classe. - Apprendre à apprendre tout seul. 		
--	---	--	--

CO-ÉDUCATION		
	FAMILLE	ÉCOLE
E1 (REP)	<ul style="list-style-type: none"> - Certains enfants arrivent à l'école et ils ne savent pas jouer. Ils ne sont pas l'imitation, ne connaissent aucune règle et n'ont aucune maîtrise de leur hygiène corporelle. - Rôle éducatif familial défaillant. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'autonomie de savoir est une des missions de l'école. - Il y a des points typiquement scolaires et d'autres moins. Mais l'école vient bien souvent combler des carences éducatives qui sont « normalement » du ressort de la famille.
E2 PS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage de l'autonomie doit commencer à la maison concernant les « choses matérielles » (habillage, déshabillage, manger). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'école vient en relais et devrait apprendre à être autonome sur des points purement scolaires.
E3 (Montessori) 3-6 ans	<p>Il faut passer du temps avec les parents, leur parler, leur expliquer (conférences, ateliers parents), donner des conseils, des idées de lectures. Il faut vraiment engager les parents dans une démarche, ouvrir un discours à la parentalité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Penser que l'école puisse remplir seule la fonction de rendre les enfants autonomes est un rêve, un idéal.
E4 PS	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage de l'autonomie à l'école vient compléter l'éducation des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'école ne peut être le lieu unique de l'apprentissage de l'autonomie. À l'école on apprend l'autonomie concernant les activités scolaires mais elle doit commencer à la maison (savoir manger par exemple). C'est un partage entre l'éducation à la maison et celle de l'école.
E5 MS/GS (Pédagogie institutionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle des parents est aussi d'amener les enfants à l'autonomie pour tout ce qui concerne le quotidien : habillage, aller aux toilettes... 	<ul style="list-style-type: none"> - L'école vient en complément sur d'autres terrains.

DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES (1)

	CLASSE MULTI-ÂGES	SYSTÈME DE RESPONSABILITÉS
E1 (REP)	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les petits prendre exemple sur les plus grands. - Développer l'envie de montrer l'exemple chez les plus grands. 	<ul style="list-style-type: none"> - Système de responsabilités par le biais d'affichages. - Rendre les élèves acteurs : prendre la place de l'adulte (collation par exemple). - Système de cahier de réussite : l'enfant sait où il en est dans ses apprentissages.
E2 PS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre appui sur les plus grands permet de se détacher de sa dépendance à la présence de l'adulte. - Système de tutorat. - Prendre exemple sans relation verbale juste par l'observation, imprégnation est bénéfique pour les plus petits, les grands se lancent un défi en aidant, ils se poussent à être autonomes. 	
E3 (Montessori) 3-6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Gérer la maturité émotionnelle des enfants. - Permettre une flexibilité à l'enfant : aller à son rythme. - Lui permettre d'avancer quand c'est possible car il peut trouver la nourriture intellectuelle dont il a besoin. - Limiter le temps où un enfant peut s'ennuyer. - Favoriser l'entraide, le tutorat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arroser les plantes. - Nourrir un animal. - Aider son camarade dans une tâche, à s'habiller. - Responsable par table à la cantine etc.
E4 PS	<ul style="list-style-type: none"> - Non, je ne suis pas persuadée que le système de tutorat favorise plus l'apprentissage de l'autonomie. Quand le grand aide le petit, le petit ne fait pas or c'est en faisant qu'il apprend à être autonome. Le grand en aidant apprendra peut-être en effet la procédure plus rapidement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des responsabilités (tableau d'appel, arroser les plantes, nourrir les animaux, ranger, s'assurer du bon rangement). - Prendre la responsabilité d'une action.

E5 MS/GS (Pédagogie institutionnel le)	<ul style="list-style-type: none"> - Oui une classe multi-âge favorise l'autonomie : les plus grands aident les plus petits. C'est le but de la pédagogie institutionnelle : apprendre par leurs pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseil de classe des élèves : s'informer, poser des questions, faire des propositions sur la vie de classe, critiquer... - Le quoi de neuf ? - La monnaie - Les ceintures de comportements - Le cahier de réussite - Les métiers - Les affichages - Le code bruit
---	--	---

DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES (2)

	TRAVAIL EN ATELIER (GESTION COLLECTIVE)	TRAVAIL INDIVIDUEL (GESTION INDIVIDUELLE)	MATÉRIEL
E1 (REP)			<ul style="list-style-type: none"> - Étiquettes prénom : « signer » son travail - Meubles à casier : ranger son travail - Affichage : rappel des consignes, emplacement, rangement.
E2 PS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en groupe - Affichages : accès facile à des outils mis à la disposition de l'enfant, (rappel de la consigne verbale). - Modèle d'une réalisation déjà faite. - L'atelier permet une meilleure gestion de l'effectif et favorise le travail en autonomie. 		<p><u>Travail en autonomie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux de construction (avec ou sans consigne) - Jeux de société - Travail sur fiche - Jeux de manipulation <p><u>Travail sur l'autonomie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Matériel Montessori : cadre d'habillage (contrôle du geste). - Toute activité permettant de muscler la main, acquérir de la finesse.

<p>E3 (Montessori) 3-6 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Moment de regroupement sur la ligne rouge en fin de matinée et fin de journée : retour au calme, chant, se préparer à quitter l'ambiance. 	<p><u>3 pôles :</u> Environnement, rôle de l'adulte et le matériel. La disposition de l'environnement pour que l'enfant ait un maximum d'autonomie dans ses actions. C'est l'ensemble de ces 3 pôles et leurs interconnexions qui vont aider l'enfant à trouver une discipline intérieure et à devenir autonome.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tout le matériel est en libre service, cela donne la possibilité d'avancer dans une direction sans limite. - Matériel présenté sous forme de plateaux (en un exemplaire).
<p>E4 PS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Varier les formes de travail (dirigé, semi-dirigé, autonome). - L'enfant exerce son choix et est obligé de développer certaines attitudes d'autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aurait aimé pouvoir travailler sur un mode de pédagogie individuelle (Freinet, Montessori). 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître l'endroit où se range le matériel pour le trouver sans aide. - Jeux de création, construction - Livres - Matériel adapté et présenté à l'enfant - Système fiche pour personnaliser son travail.
<p>E5 MS/GS (Pédagogie institutionnelle)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 4 ateliers : 1 dirigé avec l'enseignant, 1 semi-dirigé avec l'ATSEM et 2 en autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> - TI : travail individuel : ateliers sur fiche en complément des autres ateliers collectifs : choisir son atelier. - Suivre un plan de travail établi préalablement avec l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichier maths PEMF (fiche auto-correction et auto-évaluation) - Coloriages magiques

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

	ATTITUDE ET MISSIONS	ÉQUIPE ÉDUCATIVE
E1 (REP)	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre clair la situation. - Expliquer très petit que l'enseignant est là pour aider les enfants à grandir. <p><u>3 étapes selon Bruner :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pédagogie du modèle • étayage (l'enfant fait l'aide de l'adulte) • l'enfant fait seul <ul style="list-style-type: none"> - Mettre les enfants en situation d'autonomie, les préparer à être seuls. 	
E2 PS/GS	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas faire à la place de - Accepter de ne pas tout contrôler - Mettre les enfants en situation d'autonomie, valoriser les actions qui ont été faites seules même s'il y a erreurs. - Instaurer des relations de tutorat, donner des outils et proposer des activités en autonomie quand l'enfant a terminé son travail ou à son initiative d'être autonome à un moment donné sur une tâche. 	
E3 (Montessori) 3-6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer l'environnement (ambiance) pour que l'enfant trouve la réponse tout seul. - Faire une liste des raisons pour lesquelles on est sans cesse interrompu pour en réponse mieux adapter le dispositif. - Montrer un maximum de matériels - Intervenir directement le moins possible mais de façon indirecte grâce à la préparation de l'environnement. - Communication non violente (Pas de parole injonctive). - Être un modèle intègre et calme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en équipe - Équipe solidaire, unie dans un même projet et état d'esprit, philosophie de vie. - Mettre de la cohérence entre les différentes classes.

E4 PS	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des procédures claires, simples et adaptées, « le comment faire ». - Aider à leur mémorisation, donner du temps à l'enfant, l'encourager, le valoriser pour qu'il ait confiance en lui, encourager la répétition, lui expliquer quels sont les objectifs et s'assurer des acquis. - Patience et œil bienveillant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en équipe difficile et peu fréquent. - Absence de mutualisation du travail, de concertation. - Mauvaise gestion du temps des réunions, APC. - Pourtant la mise en place des cycles aurait dû favoriser cet esprit de travail. - Travail personnel et cloisonné ; pratiques isolées.
E5 MS/GS (Pédagogie institutionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Guider, montrer : mettre sur les rails. - L'enseignant doit rester à sa place, ne pas faire à la place des élèves. - Observer, regarder et aider l'enfant. - Intervenir le moins possible. 	

3. Analyse des données de l'enquête

En règle générale, les enseignants abordent les questions d'un point de vue scolaire et de prime abord selon la conception de qu'est-ce qu'un élève. De manière sous-entendue, qu'est-ce que l'école attend d'un élève ? Cependant un élève avant de le devenir est un enfant. E3 considère avant tout l'enfant et prend en considération ses besoins et son développement personnel et propose une pédagogie basée sur des périodes dites sensibles selon Maria Montessori (1943). L'enfant est appréhendé dès son plus jeune âge dans son individualité. Ainsi l'objectif est de former des individus capables d'agir et faire par eux-mêmes avant de les confronter directement au groupe. Bien que l'enfant évolue au sein du groupe, se nourrit de lui, ses choix, ses actions ne concernent en premier lieu que lui-même.

À travers ces entretiens, deux grandes approches pédagogiques se dessinent et dénotent de partis pris différents mais aussi d'influences différentes. Je propose ici une analyse des données recueillies à partir de quatre axes de réflexion synthétisés dans les tableaux précédents. Le but de l'analyse est de faire ressortir au-delà des pratiques pédagogiques de chacun, l'état d'esprit des enseignants qui reflète aussi leurs conceptions sur l'autonomie.

A. Enjeux de l'autonomie

L'écoute des entretiens met en avant trois aspects de l'autonomie qui se révèlent être en définitive des finalités : scolaire, personnel et social.

Concernant cette thématique, les cinq enseignants s'accordent à dire que l'autonomie est nécessaire aux apprentissages scolaires ; elle les sert. L'enfant a besoin d'une certaine autonomie physique et intellectuelle pour apprendre. E1, E2, E4 et E5 placent les enjeux scolaires de l'autonomie dans la perspective d' « être capable de », « faire tout seul sans aide de l'adulte » ou « se débrouiller seul dans la classe avec les consignes de la maîtresse sans lui demander sans cesse de l'aide ». Ces définitions et le vocabulaire utilisé pour les expliciter renvoient directement à la terminologie présente dans les programmes officiels. L'aspect scolaire est avant tout donné lorsque je leur pose la question : « qu'est-ce que l'autonomie ? ». Pourtant ma question n'était pas « à quoi sert l'autonomie à l'école ? ». La dimension personnelle est par la suite évoquée de façon sporadique par ces quatre enseignants. Ils parlent de « conquête de soi », « se sentir

grand », de valorisation, d'estime de soi, de confiance en soi... autant de sentiments positifs que l'enfant peut éprouver en effet lorsqu'il parvient à exécuter une tâche seul, à penser et à trouver par lui-même. Ici c'est le résultat, le stade que l'enfant doit atteindre dont les enseignants parlent. Mais on peut voir plus loin et s'interroger sur les enjeux de cet état d'autonomie souhaité. À quoi permet-il d'accéder réellement ? E3 parle d'autodiscipline qui fait écho au concept montessorien de discipline intérieure. E4 évoque la capacité de l'enfant à exercer son choix lorsqu'il est autonome et en accord avec ce qu'il a décidé. Cette facette de l'autonomie concerne la construction intime et individuelle de l'enfant. E4 parle d'ailleurs « d'acte individuel » lorsqu'elle parle d'autonomie et en reste à cette approche. Alors que E1 souligne que la quête de l'autonomie « individuelle » est nécessaire aussi pour le « vivre ensemble ». L'enfant doit être autonome parce qu'il n'est pas seul ; il appartient au groupe où un seul adulte est présent. E3 va plus loin et aborde une autre dimension de l'autonomie en l'incluant dans le rapport social.

E3 dit que l'autonomie :

C'est la possibilité qu'on donne à l'enfant de pouvoir savoir par soi-même, ce qu'on attend de lui, comment il doit agir et ce qu'il doit faire [...] Ce n'est pas vraiment apprendre à faire tout seul. Il faut penser l'autonomie dans un ensemble, à long terme. L'autonomie c'est pas de mettre ses chaussures tout seul, faire tout seul, il faut voir au-delà. Mais quand on est dans une société où on se dit que la seule façon de s'en sortir c'est en travaillant ensemble et en comprenant les besoins des uns et des autres, en apprenant à aider, accompagner l'autre qu'on va arriver à construire un meilleur monde. Apprendre à faire tout seul est une compréhension basique de l'autonomie qui amène à créer des individus solitaires, isolés. La « débrouillardise », parce que personne n'aide ou peut pas aider, peut développer dans l'esprit de l'enfant que d'être autonome c'est être le plus fort, et créer l'idée de la « survie du plus fort ». Apprendre ainsi l'autonomie est une mauvaise façon, c'est négatif. L'autonomie finalement c'est un ensemble d'ingrédients qui va permettre à l'enfant de devenir un adulte équilibré, curieux, curieux de l'autre, du monde dans lequel il vit ; qui va lui permettre de grandir, de faire des choix dans sa vie, de vivre une vie « réussie » dans laquelle il peut avoir des relations avec les autres, des enfants s'il le souhaite, avoir un travail qui lui va, sortir pleinement satisfait de lui-même. Si on veut créer un être autonome c'est justement pouvoir lui donner la liberté de choisir la qualité de sa vie.

E3 reconnaît que l'autonomie à avoir avec cette aisance physique et cognitive évoquée par E1, E2, E4 et E5 mais il lui donne une autre dimension, une finalité à la fois personnelle et sociale qui la situe alors dans une toute autre démarche. Il porte son regard plus loin.

E3 poursuit à ce sujet :

C'est là où on comprend que le monde est un monde austère [...] dans lequel quand on est le plus fort on passe en premier et si on apprend qu'être autonome c'est être le plus fort, c'est dommage. Je pense que c'est cette mauvaise autonomie justement qui génère ce qu'on voit dans la société aujourd'hui.

Plus tard dans l'interview :

C'est en travaillant ensemble et en comprenant les besoins des uns et des autres, en apprenant à aider, accompagner l'autre qu'on va arriver à construire un monde meilleur. C'est donc pas vraiment apprendre à faire tout seul. Cette logique va faire que l'enfant va grandir et devenir solitaire, isolé et justement un adulte qui va avoir envie de travailler juste pour lui et ses propres intérêts, gagner plus de sous et acheter plus de choses ; ça c'est le mauvais modèle de l'autonomie justement. La débrouillardise donc la compréhension qu'il va devoir faire tout seul parce que personne ne va l'aider, c'est une mauvaise façon d'arriver, c'est négatif, qui amène à la victimisation et à la dépression. Mais ça reste tout de même la vision de l'autonomie que beaucoup ont.

Plus tard dans l'entretien j'ai recours à la parole incarnée afin de comparer un discours général à un cas plus pratique. La question posée était : Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ? que j'ai reformulé de la façon suivante : Donnez une situation où un élève a été dans une réelle situation d'autonomie selon vous ? Les réponses apportées sont :

E1 dit que :

Lors des rituels lorsqu'ils reconnaissent leur prénom, ont compris les affichages. Quand ils ne font plus parler d'eux, font sans se disputer.

E2 explique :

On aimerait tout le temps mais... Je l'ai perçu dans la réappropriation d'une activité déjà faite. Une petite fille de PS fait un collier qui est une activité visant à développer

la motricité fine. En plus de faire son collier, elle travaillait l'algorithme, elle réinvestissait des notions d'algorithme qu'on avait vu quelques semaines auparavant. Elle fait un collier toute seule avec deux couleurs en alternance. C'est de l'autonomie parce que je lui ai pas demandé ça. Elle a réussi de manière individuelle et autonome à utiliser des connaissances apprises auparavant. On peut parler d'autonomie cognitive. J'ai noté que cela avait retenti, avait un impact sur sa façon de faire les choses.

L'enseignante souligne ici la capacité que l'enfant a à développer à mettre en lien des apprentissages pour créer à son initiative quelque chose de personnel et de fait d'entrer dans une certaine autonomie intellectuelle.

E3 dit que :

Je ressens ça tous les jours. C'est pas parce qu'un enfant suit les instructions qu'il est dans l'autonomie, comme coller des gommettes par exemple. Dès qu'ils arrivent dans l'école on observe l'autonomie, du matin jusqu'au soir. Il y a peut-être trois grands moments qui sont rythmés par l'adulte : la fin de la matinée, où ils sortent de la classe pour aller manger, la fin du repas quand ils doivent ranger leurs affaires et aller dehors et le moment du retour de l'extérieur vers l'intérieur. Ça fait cinq fois dans la journée où on va leur expliquer qu'ils doivent quitter une chose pour en faire une autre. Tout le reste du temps c'est eux qui ont décidé ce qu'ils avaient envie de faire, qui l'ont mené du début jusqu'à la fin [...] Nous on est là quand ils arrivent mais jamais on leur dit ce qu'ils devraient faire, on pose des questions de comment ils doivent être. Par exemple, un enfant se met à courir dans la classe je lui dis ; est-ce que tu as vu quelqu'un autour de toi courir ? Comment on se déplace dans cet espace ? Les autres ils marchent alors qu'est-ce que tu peux faire la prochaine fois ? C'est une attitude qui permet de cultiver et d'accompagner l'autonomie.

Ici E3 met en avant l'autonomie des enfants à travers leur capacité, volonté à choisir et mener une activité (choix libre / libre choix de Montessori (1943)).

E4 dit que :

Des situations comme ça on en a tout le temps. Une petite fille me dit j'ai envie de faire un dessin, je lui dit vas-y. Elle se débrouille, va chercher son papier, ses feutres, elle s'installe et elle fait son dessin. Elle est autonome, elle n'a pas eu besoin de me

demander où était le matériel... Elle sait ce qu'elle veut faire. Elle est autonome dans son choix. Elle a une autonomie physique : va chercher le matériel, trouve le lieu où s'installer... et en plus elle vient me demander pour écrire son prénom. Toutes ses actions ont abouti sans problème à ce qu'elle avait projeté de faire.

Cet exemple montre la volonté de cette petite fille à réaliser quelque chose d'une part qui lui plaît - puisqu'elle a demandé spontanément - et d'autre part sa capacité à le faire par ses propres moyens.

Ces quatre cas pratiques montrent en effet que l'autonomie revêt différents aspects qui sont souvent liés et interagissent les uns avec les autres pour ne pas dire se nourrissent les uns des autres. De plus, ils sont en accord avec les « théories » générales données par chaque enseignant. À ce sujet, E3 parle de « création d'intelligence » c'est-à-dire les moments où l'esprit de l'enfant construit un raisonnement, où il réfléchit en mobilisant différentes compétences qu'il a acquises.

B. Co-éducation

Deux grands versants de l'autonomie sont différenciés : celui concernant une autonomie physique et corporelle ayant plus attrait à l'éducation appartenant à la sphère familiale et celui concernant les apprentissages relatifs au milieu scolaire.

À la question : On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie, qu'en pensez-vous ? Tous s'accordent à dire que l'éducation de l'autonomie est un partage entre deux lieux : la maison et l'école. L'école doit prendre le relais selon les enseignants. Ainsi la responsabilité et les devoirs des parents sont mis en avant et souvent rappelés. De manière générale l'éducation à la maison concerne l'hygiène corporelle qui constitue la base de l'autonomie d'une personne. C'est donc à la maison que ces gestes primordiaux doivent s'apprendre en principe. La réalité en est autre et attestée par les enseignants. L'école remplit donc souvent un rôle qu'elle ne devrait pas avoir et « dépasse » les missions qui lui sont attribuées par les programmes officiels. La question de la co-éducation est donc sous-entendue dans ces propos recueillis. Mais elle n'est pas franchement évoquée peut-être parce qu'allant de soi et déjà débattue à de nombreuses reprises et depuis longtemps. E3 s'attarde tout de même sur cette question et précise qu'au sein de son école des conférences ont lieu sur des thématiques bien précises soutenant un discours sur la parentalité et des questions d'ordre

psychopédagogique ainsi que des ateliers dédiés aux parents. L'échange entre l'équipe éducative et les familles ne s'effectuent pas uniquement sur le compte rendu du comportement des enfants ou encore sur leurs résultats scolaires. Par ailleurs, pour pallier certaines carences éducatives, la pédagogie Montessori prévoit et propose des activités dites de « vie quotidienne » dont les plus petits sont particulièrement friands (cf. Dispositifs pédagogiques (2) Matériel). E1 précise également qu'étant donné que la quête de l'autonomie est souvent un processus très lourd pour certains enfants issus de familles défavorisées, des partenariats avec les PMI sont mis en place pour soutenir cet apprentissage.

C. Dispositifs pédagogiques

J'ai regroupé d'une part dans le premier tableau les dispositifs pédagogiques relatifs à l'organisation générale de la classe. D'autre part, dans le tableau (2), j'ai regroupé les dispositifs en fonction de critères qui concernent les apprentissages d'un point de vue formel (gestion collective, gestion individuelle) puis d'un point de vue du contenu (matériel).

- Une classe multi-âges

La mixité des âges dans une classe peut-elle être moteur de l'autonomie ?

E1, E2, E3 et E5 s'accordent à le penser. Pour E2 devenir autonome c'est avant tout se détacher de la présence de l'adulte. Pour ce faire, le système de tutorat apparaît bénéfique, en plus de favoriser l'entraide, les plus grands aident les petits à devenir de plus en plus autonomes. Ce que E4 suggère également bien qu'elle ne soit pas convaincue par ce dispositif qui selon elle n'apporte rien en terme d'autonomie au plus petit puisqu'il ne fait pas et que c'est en faisant qu'il apprend. Pourtant selon E2 et E5 les petits apprennent en observant, s'imprègnent des gestes de leurs aînés et surtout sollicitent moins l'adulte. E3 pense qu'une classe multi-âges donne, en plus de mieux gérer la maturité émotionnelle des enfants, une flexibilité à l'enfant d'aller à son rythme, de prendre ce dont il a besoin, peu importe son âge qui de surcroît ne correspond pas toujours à un certain niveau de pré-requis. Par ce biais, l'enfant a le temps et l'espace pour exercer de plus en plus son autonomie.

- **Systemes de responsabilité**

Par ailleurs, le système de responsabilité est énoncé par E1, E3, E4 et E5. C'est en les responsabilisant par le biais de toutes sortes de missions et d'actions comme arroser les plantes, nourrir un animal, métiers d'élève, conseil de classe des élèves, ceintures de comportements... que les enseignants visent à développer chez les élèves un principe de responsabilisation et espèrent les rendre de plus en plus autonomes. Et tous s'accordent à dire que c'est un bon moyen de valoriser et développer certains potentiels chez les enfants.

E1 développe à ce sujet :

Des activités telles que des plans de travail adaptés. Des fiches où apparaissent 6 à 8 activités à réaliser en 2 ou 3 semaines en autonomie : du découpage, des puzzles, des jeux de construction avec plans de montage, des coloriages codés, de la pâte à modeler avec technique ou consigne permettent aux enfants de choisir une activité en fonction du nombre de place restant dans l'atelier, chacun a un nombre de places pré-défini, de sa préférence, de son envie de recommencer s'il a eu une difficulté ou tout simplement l'envie de réussir de nouveau, et ainsi de se rendre compte de ses progrès et de sa situation dans l'apprentissage.

E5 parle des différents dispositifs propre à la pédagogie institutionnelle :

On fait une réunion avec les enfants où ils peuvent donner des informations, poser des questions, venir avec des propositions, ils peuvent aussi critiquer les enfants ou les adultes, les féliciter. C'est mener de façon structurée deux fois par semaine. Les enfants s'inscrivent au conseil. Moi je donne la parole à chaque enfant à son tour et ils racontent ce qu'ils ont à dire. On parle de la vie de la classe. Les enfants ne viennent pas toujours nous parler à chaque moment de la journée ; ils apprennent à attendre leur tour, à garder ce qu'ils ont dans leurs têtes et venir avec ça à des moments bien précis. [...]

Durant le quoi de neuf, chaque matin, ils peuvent raconter ce qu'ils ont fait, leur vie. Ils prennent la parole s'ils le veulent. [...]

Les enfants sont payés pour le travail qu'ils font dans la semaine avec la monnaie de la classe (pommes). S'il y a des règles qu'ils ne respectent pas ils doivent payer une amende avec cette monnaie. C'est pour les stimuler à faire un travail bien fait. [...]

On a aussi les ceintures de comportements. Là aussi le but c'est d'amener les enfants à demander à l'enseignant, « maintenant je trouve que ça je le réussis, est-ce que je peux passer la ceinture ? ». C'est pendant le conseil justement qu'ils peuvent demander à changer de ceinture, on discute des demandes puis on valide ou pas. [...]

Chaque semaine, on parle en petits groupes de ce qu'on a fait en classe, qu'est-ce qu'ils ont réussi, est-ce qu'ils trouvent qu'ils ont réussi quelque chose cette semaine et on le note dans le cahier de réussite. [...]

Les métiers ça aussi ça les aide, les responsabilise. Chaque élève a un métier : distribuer le goûter, sonner la cloche pour rentrer, enlever les étiquettes, fermer la porte, effacer le tableau... Il y a autant de métiers que d'élèves, dix-neuf. Tout ça c'est des choses pour apprendre à être autonome. Ce sont les élèves qui proposent les métiers. [...]

Le code bruit a aussi pour objectif de les responsabiliser dans leurs comportements. Pour chaque moment de la journée il y a un code couleur : rouge, on travaille, on n'a pas le droit de parler, orange c'est qu'on peut parler doucement et vert on peut parler normalement. [...]

- Travail en atelier / travail individuel

À l'école maternelle et en classe Montessori, on part du constat que chaque enfant est unique et qu'il est nécessaire de respecter son rythme si l'on souhaite avoir des résultats. Une pédagogie pour des enfants de 3 à 6 ans ne peut être pensée autrement, tous s'accordent à le penser et les programmes officiels de l'Éducation nationale en font foi. Pourtant, au regard des dires de chacun de ces enseignants, deux modalités de travail apparaissent et montrent finalement des prises en compte plus ou moins opposées de l'enfant.

D'une part, l'école maternelle base ses apprentissages sur le travail en ateliers. En règle générale, quatre ateliers sont préparés par l'enseignant : l'atelier dirigé mené par ce dernier qui introduit un nouvel apprentissage, un semi-dirigé conduit par l'ATSEM qui permet aux élèves de revoir la nouvelle notion de façon plus ou moins autonome, puis des ateliers autonomes grâce auxquels ils pourront réinvestir ce qu'ils ont récemment appris généralement dans un autre contexte (transfert de compétence), enfin les ateliers libres durant lesquels les enfants peuvent jouer, explorer à leur guise. L'emploi du temps d'une journée s'organise sur l'alternance de temps de regroupement (en classe entière

généralement dans un coin de la classe dédié à cet effet) et de travail en ateliers donc en effectif restreint. La mise en collectivité est donc quasi permanente et l'enseignement, même si le petit groupe peut permettre une différenciation pédagogique, est conçu de manière collective en regard des programmes officiels.

E2 précise que pour soutenir ce dispositif de travail en groupe le système d'affichage doit être de rigueur pour faciliter l'accès à ces ateliers. Ainsi en plus de la consigne orale, pictogrammes, photos, affichettes... viennent à un moment donné réorienter, rappeler aux élèves ce qu'ils doivent faire ou comment le faire, leur permettant ainsi dans une moindre mesure d'avoir recours à l'adulte et d'adapter leur capacité à faire selon les informations environnantes.

Dans cette configuration pédagogique, les enfants sont amenés à travailler régulièrement en autonomie par le biais d'un travail sur fiche par exemple ou d'un jeu de manipulation ou de construction (avec modèle, avec ou sans consigne). On peut s'interroger sur la différence d'un travail en autonomie et un travail sur l'autonomie. Le premier revêt certainement un objectif scolaire tandis que l'autre entre dans une construction plus profonde de l'intellect. L'apprentissage en groupe permet-il réellement à chaque enfant d'exercer son autonomie pleinement ? Dans cette proposition pédagogique, les besoins et les spécificités de chaque enfant peuvent-ils réellement être pris en considération ?

Dans la classe de E3, les moments de regroupement ont lieu deux fois dans la journée, en fin de matinée et d'après-midi. Ils sont là pour clôturer le temps de présence dans l'ambiance, préparer les enfants à en sortir. C'est un temps calme où l'on chante et parle un peu : les enfants et l'enseignant sont regroupés sur la ligne rouge et c'est le seul moment où tout le monde est réellement ensemble. Le reste du temps qui correspond sur une matinée à 1h30-2h d'activités sans interruption (cf. « Action imitative et cycles d'activités » de Montessori (1943)), les enfants travaillent seuls. C'est un point important dans la pédagogie Montessori qui correspond à un temps optimal pendant lequel l'enfant travaille.

E3 explique que le travail ne peut être pensé que de manière individualisée :

Chaque enfant a eu diverses expériences avant d'arriver à l'école. Ils ont eu des parents différents, des naissances différentes, des expériences différentes en tant que nourrissons, ont des assistantes maternelles différentes. C'est difficile, ces vastes besoins de ces enfants quand ils arrivent dans ces structures donc c'est là où on parle de l'accompagnement, l'autonomie cela ne peut être forcée, c'est

l'accompagnement, donc il faut savoir où il en est, observer pour répondre à ses besoins, et puis il faut avoir une panoplie de réponses assez riches pour pouvoir combler les besoins de chacun et comme chacun a eu, a grandi de façon différente de l'autre, il faut pouvoir avoir le temps de mettre l'énergie là où l'enfant a besoin, on ne peut pas faire la même chose avec chacun.

E3 poursuit :

Le meilleur moment pour travailler la création d'intelligence pour l'enfant c'est jusqu'à 10h30 après il y a la fausse fatigue c'est plus difficile de canaliser les enfants. Début de la journée ça c'est sur. Il faut donner la liberté de temps aux enfants. À l'école classique, ils ne doivent pas comprendre ce qu'ils leur arrivent parce que chaque fois qu'ils sont entrain de faire quelque chose y a un adulte qui se met en opposition. Faut aller en gym, aux toilettes, c'est l'heure du regroupement. Ils sont rythmés par la discipline externe. C'est ça la grande difficulté à partir du moment où tu t'habitues à recevoir des commandes de l'extérieur, tu oublies le réflexe de penser par toi-même. Finalement les enfants en maternelle ils ont pas besoin de réfléchir de comment ils font les choses et ce qu'il faut qu'ils fassent ou pas parce qu'ils reçoivent tellement de commandes de l'extérieur donc c'est inutile de penser par moi-même, ils oublient de réfléchir. C'est ça qui va à l'encontre de l'autonomie. L'autonomie c'est la discipline interne qui va par la suite permettre la liberté qui va être la dynamique de l'autonomie.

E4 dit que :

La pédagogie coopérative de Freinet aide encore plus à rentrer dans l'autonomie. C'est vraiment le travail individualisé uniquement mais bon ils ont peut-être moins d'enfants par classe. J'ai toujours rêvé de la faire mais nous dans notre structure on peut pas le faire y a trop d'enfants. C'est-à-dire ne pas avoir de choses établies pour toute la classe, mais un programme défini pour chaque enfant en fonction de son profil, un peu Montessori, Freinet tout ça. Tu passes dans les ateliers et tu coches pour voir où il en est. C'est pas comme la pédagogie d'ateliers où en fait c'est par groupe. Dans le groupe on voit qui a fait ou pas. Mais la pédagogie Freinet c'est vraiment de l'individualiste, presque des fois il faut un jeu pour un enfant. J'ai toujours rêvé de faire ça mais c'est pas possible.

E5 parle des méthodes de travail mises en place dans sa classe :

Avec les GS je suis entrain de mettre en place les TI, travail individuel, en plus des ateliers collectifs. C'est des ateliers sur fiche, il faut choisir ce qu'ils veulent faire comme atelier, mettre la date sur ce qu'ils font, pour leur amener de l'autonomie dans leur travail. Ce sont de ateliers en complément de ce qu'on appris pas forcément en fonction des besoins des enfants. C'est des entraînements par exemple apprendre à écrire les chiffres, il y a des fichiers de maths de PEMF que j'ai mis en place mais ça c'est encore très compliqué pour les GS. C'est un plan de travail pour qu'ils arrivent à se débrouiller tout seul. Il y a certains qui adhèrent très bien et d'autres qui ont beaucoup de mal avec ça, ils se sentent perdus.

- Le matériel

Le matériel pédagogique constitue-t-il un élément fondateur de l'autonomie ? Quels matériels utilisez-vous dans votre classe ?

Les réponses apportées montrent ce que les enseignants entendent par matériel. En effet, le matériel englobe beaucoup d'aspects. Ma question avait donc une arrière-pensée et concernait plus le matériel que les élèves utilisent pour apprendre et notamment la dimension auto-corrective qu'il peut avoir pour rendre compte de l'erreur, la réguler et ainsi développer l'autonomie chez l'enfant dans le sens où il n'a pas toujours besoin de la validation de l'enseignant. Les réponses recueillies attestent une fois de plus de la conception qu'ont les enseignants et l'institution scolaire en général de l'autonomie. La frontière entre travail en autonomie et sur l'autonomie reste toujours très ambiguë et montre à plusieurs reprises un amalgame sur la question.

E5 parle du jeu Logico, de coloriage en premier lieu puis dit :

Le matériel peut apprendre aux enfants à être autonomes, enfin apprendre à être autonome c'est pas vraiment ça mais faire des choses en autonomie. Par exemple ils doivent remplir une fiche qui valide le travail. Si c'est bon on entoure, si c'est pas bon on met une croix. Ils la mettent dans le cahier et moi je regarde le soir où ils en sont. C'est compliqué pour eux encore.

Par ce dispositif, l'enseignante essaie de mettre les élèves dans une démarche métacognitive qui incite à faire un retour sur leur travail par le biais d'un système de fiche. Elle revient sur les fichiers PEMF :

Les fichiers PEMF c'est quelque chose de vraiment compliqué pour les enfants de cet âge-là. Ils doivent faire tout seul. Ils ont le modèle puis ils font. Il y a des fiches auto-correctives avec les réponses. Ils doivent vérifier tout seul. On les amène à être autonomes grâce à cet outil mais je constate que pour les GS c'est encore très compliqué. Ils ne comprennent pas vraiment l'utilisation de la fiche. Il y en a quand même qui y arrivent et du coup quand ils ont fini ils passent à autre chose. Ça aussi c'est être autonome savoir ce qu'on peut faire à quel moment de la journée. Ils fonctionnent tout seul, j'ai pas besoin de leur dire ce qu'il faut faire.

Ce dispositif offre en effet un moyen de fonctionner en autonomie une fois que les élèves se sont appropriés la marche à suivre. Cependant, l'enseignante constate qu'il est peut-être encore trop élaboré pour des enfants de maternelle. La méthodologie proposée a en grande partie recours à l'écrit, donc un code plutôt savant, intellectuel. La manipulation, qui génère la construction du raisonnement, est peu présente dans ce dispositif or les enfants de cet âge-là en ont encore souvent besoin.

E2 commence par :

Les jeux de construction peuvent facilement se faire en autonomie avec ou sans consigne. Les jeux de société si au préalable les règles sont expliquées et maîtrisées avec un entraînement avant qu'il y ait autonomie. Le travail sur fiche qui est rassurant pour l'enseignant, facilitant pour l'autonomie. Cela permet aussi d'avoir une classe calme parce que tout ce qui est manipulation est bruyant, effraie un peu. Les jeux de manipulation, perles, encastresments avec ou sans consigne précise les deux sont possibles, la pâte au modeler, en grand section les fiches avec feutres effaçables, tout ce qui est graphisme en autonomie.

Suite à ces réponses, je reprécise ma question en disant qu'elle ne porte pas sur les activités que les enfants peuvent faire en autonomie mais sur comment à travers certaines pratiques, et ici plus spécifiquement avec quel type de matériel, peut-on optimiser l'apprentissage de l'autonomie ?

E2 reprend :

Oui. Avec le matériel Montessori par exemple les cadres d'habillage : lacets, pression, boutons... sont un bon moyen de faire découvrir les nombreuses façons de fermer un vêtement et d'apprendre à le faire. Ça aide à être autonome dans ces moments-là, s'ils ne contrôlent pas ce geste-là. Cela donne aussi un coup de pouce

à tout ce qui est activité graphique car ils ont plus de précision, plus de maîtrise de leur main. Ce sont des outils que l'on ne trouve pas dans toutes les classes. Ça facilite l'autonomie, tout ce qui permet de muscler la main, acquérir de la finesse, motricité fine, trombones, pinces à linge...

En effet ce matériel simple et judicieux incite naturellement à un transfert de compétences. E1 précise que les enfants, et tout particulièrement les petites sections, passent beaucoup de temps dans les coins « jeux » et notamment celui que l'on appelle communément le « coin cuisine » et que c'est là qu'ils apprennent beaucoup. Reflet de la réalité, les enfants en jouant « pour de faux », produisent et reproduisent des gestes du quotidien. On peut alors s'interroger sur le type et la richesse du matériel qui est mis à leurs dispositions dans ces lieux. Le coin « vie pratique » en pédagogie Montessori propose un matériel très précis et thématique par un système de plateaux : arroser les fleurs, transvaser des graines, laver une table, du linge, l'étendre... Tout le matériel mis à disposition est vrai. L'enfant fait « pour de vrai ».

À cette question E3 répond :

Non, je pense pas. Je pense qu'il faut absolument incarner la philosophie et que Montessori c'est une philosophie de vie et c'est ça que j'encourage les parents de penser, beaucoup de monde pense que c'est le matériel, que c'est ça le plus important. C'est ce qui semble au début parce qu'il est le plus concret. Mais quand on pense à tous les autres éléments, on n'a pas nécessairement besoin d'avoir le vrai matériel Montessori pour pouvoir pratiquer du Montessori, on a besoin de connaître le développement de l'enfant, connaître ses besoins de développement, penser à la psychologie, comment l'adulte devrait se positionner auprès de l'enfant, ses besoins émotionnels aussi.

Il poursuit :

Finalement si on connaît la petite enfance, si un enfant a quelque chose devant lui, c'est un enfant qui va pas se comporter mal, qui défie pas, qui est respectueux de l'autre car on respecte ses besoins il est bien dans ses baskets. S'il y a une mauvaise proposition c'est pour cela qu'il n'est pas content et qu'il se comporte mal. Les temps différents de transition à l'école classique regroupement-pause-pipi-cour... rendent la mise en place difficile du matériel Montessori. La liberté de temps n'est pas en place et il y a pas des enfants multi-âges pour aider les tout-petits à faire et à se comporter. Il y a beaucoup d'ingrédients qui manquent qui rendent

justement l'apprentissage par le matériel plus difficile. Vraiment travailler sur le cœur de la chose avant de commencer à mettre des plateaux. Cela pourrait avoir un résultat plus profond qui durerait plus.

E4 aborde la question de la façon suivante : quelle place le matériel a dans l'apprentissage de l'autonomie ? Elle différencie deux points : le coin où le matériel est rangé et le matériel pour exécuter :

Le coin où le matériel est rangé, sa place, ça c'est important parce que l'enfant, là on est toujours dans la procédure, s'il sait où est rangé le matériel dont il a besoin, qu'il est à la même place, déjà ça lui soulage la compréhension de savoir que quand il faut faire quelque chose le matériel est à tel endroit oui ça l'aide. Trouver le matériel sans aide donc sous-entend que l'enseignant lui appris où il est. Ça c'est important dans l'autonomie. Si à chaque fois il faut qu'il demande, il sera pas autonome puisqu'il ne sait pas.

E1 parle aussi de cet aspect du matériel :

Le matériel pédagogique a son importance. Par exemple chez les petits des étiquettes prénom peuvent être à disposition dans un petit meuble. Comme ça ils peuvent "signer" leurs productions avant de savoir écrire leur prénom. Chaque enfant a son petit tiroir avec sa photo dessus, ses prénoms en plusieurs exemplaires sont à l'intérieur du tiroir. Chez les grands, les meubles à casier permettent aux enfants de ranger leur travail eux-mêmes, d'y trouver le cahier demandé. Les affichages, alphabets et bandes numériques, sont visibles dans la classe au moment où on en a besoin : comment écrire le "b" en cursive par exemple ? Ou comment s'écrit le chiffre "11" ? Au fil des activités les enfants savent si besoin où trouver un outil. Ces bandes numériques et alphabets doivent exister aussi en petit format en 6 ou 8 exemplaires pour une utilisation individuelle. Pour le coin dinette et des poupées, des photos de ce coin jeu sont présentes avec la manière dont il doit être rangé. Les enfants regardent la photo pour le ranger comme sur la photo.

Ici ce que les enseignants expliquent c'est la faculté que l'enfant a, grâce à une certaine autonomie soutenue par une signalétique entre autres, à se repérer dans l'espace, à trouver l'outil adéquat pour réaliser son travail ou ranger par exemple. Le matériel est donc plus perçu comme une aide, un outil permettant d'entrer dans les apprentissages que dans son caractère éducatif et à proprement parler pédagogique. En

effet l'apprentissage de l'orientation de l'espace est capitale chez les petits et fait partie de la quête de l'autonomie. C'est cet aspect là qui est favorisé, enseigné à l'école.

D'ailleurs à ce propos E1 dit que :

Il faut qu'ils arrivent à se repérer dans l'espace. Les enfants sont apeurés quand ils arrivent parce qu'ils sont perdus justement parce qu'ils ne sont pas autonomes. C'est rassurant d'être autonome.

D. Rôle de l'enseignant

- Attitude et missions

À ce sujet, tous les enseignants tiennent le même discours quant à la bienveillance, qui se manifeste par la valorisation et un enseignement adapté qu'ils se doivent de proposer à leurs élèves. La question du sens des apprentissages qui passe par l'explicitation du pourquoi on fait telle ou telle activité est aussi une nécessité commune à ces quatre enseignants. E1 insiste sur le fait de rendre clair toute situation pédagogique en expliquant déjà aux plus petits que l'adulte est là pour les aider à grandir. Pour ce faire, elle évoque trois étapes dans ce processus d'explicitation et fait référence à Bruner (1966) : l'enseignant fait, montre (pédagogie du modèle), étayage des apprentissages (l'enfant fait avec l'aide de l'enseignant) et enfin l'enfant fait seul.

E2 rejoint ce principe lorsqu'elle parle du travail en atelier :

L'enfant a besoin de l'adulte dans un premier temps avant d'être autonome, un modèle. L'enseignant montre ce qu'il faut faire. Il y a moins de tâtonnement, c'est moins intéressant. Il peut aussi décider de le mettre directement en situation d'autonomie pour qu'il se débrouille. Par l'expérience, réussir à trouver une solution tout seul. L'adulte peut aussi le mettre en difficulté pour que l'enfant lui pose des questions pour trouver une solution.

Pour ces deux enseignantes, il s'agit donc de mettre les enfants en situation d'autonomie le plus souvent possible, les préparer à être seuls. E2 insiste sur le fait que l'enseignant ne doit pas faire à la place des enfants et accepter d'avoir une table de travail qu'il ne voit pas volontairement pour qu'ils soient en réelle situation d'autonomie. L'enseignant doit donc lui aussi se détacher des enfants et accepter de ne pas tout gérer.

Selon E1 et E2 proposer des activités en autonomie que les élèves peuvent réaliser lorsqu'ils ont terminé une tâche demandée peut-être également un bon moyen de les rendre acteurs de leurs apprentissages : définir à l'initiative de l'enfant un plan de travail en fonction de ce qu'il aime par exemple.

Par ailleurs, E2 dit que :

Il faut valoriser les actions qui ont été faites seules même s'il y a erreur. Il faut montrer, expliquer que l'erreur ici c'est pas grave, parce que certains enfants sont bloqués par ça, parce qu'ils attendent de bien faire avec l'adulte sinon ils ne font rien.

E4 dit concernant les PS que :

L'enseignant donne les procédures claires, faciles, adaptées pour que l'enfant soit autonome, le comment faire, il aide à la mémorisation du comment faire. Il donne du temps aussi à l'enfant, il l'encourage, le valorise quand il a bien fait et il fait faire beaucoup de fois. Il encourage la répétition pour que ça soit bien mémorisé. Il s'assure aussi que c'est acquis. Et puis il explique bien à l'enfant le pourquoi, où on veut en venir, donc l'enfant doit connaître exactement la tâche qui lui est confiée, l'objectif s'il veut être parti prenant de l'objectif. Lui expliquer aussi quel avantage il va avoir de ce qu'il apprend, s'il comprend pourquoi forcément il voudra avancer dans son autonomie. Le rôle c'est la patience et avoir un œil bienveillant. La confiance en soi, il va douter de lui tout le temps donc il va pas réussir, il ne faut pas qu'il doute de lui, il faut qu'il soit sûr que ce qu'il fait c'est bien donc il faut l'encourager. Lui montrer que l'échec, c'est dans l'échec qu'on apprend. On apprend pas si on a pas échoué, tout le monde a échoué, c'est quand on ne réussit pas qu'on est entrain d'apprendre, c'est le problème de l'Éducation nationale d'ailleurs, faut sans cesse réussir mais on met pas assez en valeur « l'échec » qui permet l'apprentissage quand même. L'enfant veut toujours bien faire, s'il le fait pas bien c'est qu'il a des problèmes, il n'a pas compris la procédure, qu'il a pas compris ce qu'on attendait de lui.

Ici E4 tient un propos sur l'échec qui rejoint celui E2 sur l'erreur et qui montre toute l'importance de la valorisation du travail et de son explicitation. Avoir confiance en soi, de l'estime pour soi est capitale pour la réalisation de toute tâche ; c'est grâce à cet accomplissement personnel que l'enfant parvient à une certaine autonomie.

E3 rejoint ces enseignants sur de nombreux points. Adeptes de la communication non violente, il dit concernant l'attitude de l'enseignant :

Dans l'école classique chaque adulte gère un petit peu les choses comme il a envie. Ce n'est pas étrange qu'un adulte lève le ton, gronde, punit un enfant. Je trouve que si l'environnement est bien préparé et soigné il n'y a pas besoin d'agir comme ça. Quand les adultes agissent comme ça et que c'est la première représentation de l'adulte en dehors du foyer familial que l'enfant retient de la place de l'adulte dans le monde, c'est que c'est la force et la violence qui fixent les résultats que c'est ça qu'il faut tendre si on veut être puissant et autonome. Que quand on agit comme ça sur un petit enfant qui est fragile, sensible, quelle information pour pouvoir grandir on est entrain d'envoyer une très très mauvaise représentation de soi-même. Comment garder l'attention sur soi et rester intégral dans un endroit où on le traite comme ça je ne sais pas.

L'éducateur Montessori prépare soigneusement et minutieusement l'environnement de la classe. L'objectif étant que grâce à cet espace et aux matériels mis en libre service l'enfant parvienne à trouver un maximum de réponses tout seul. Ce procédé permet de minimiser l'intervention de l'adulte verbalement et physiquement. Vient ensuite le temps où il présente de façon individuelle un matériel spécifique à un enfant, en fonction de là où il en est dans ses apprentissages. Les autres enfants ne pourront alors qu'observer dans un premier temps (apprentissage par observation, imprégnation) et devront à attendre leur tour pour manipuler ce matériel.

- Équipe éducative

Concernant ce point seulement E3 et E4 évoquent le travail de l'enseignant au sein d'une équipe et montrent l'impact que cela peut avoir sur la mise en œuvre des apprentissages en général.

E4 dit que :

Ça demande beaucoup de temps à l'enseignant aussi énormément de travail de mise en place pour suivre 25 enfants, la mise en place du travail individualisé et le temps l'enseignant ne l'a pas toujours. On a pas le temps parce que dans les écoles classiques, on travaille pas assez en équipe. On aurait le temps si on mutualisait les choses et que chaque enseignant de l'école prenait à sa charge quelques jeux et on partagerait le travail, ça tourne, mais dans nos écoles classiques chacun travaille pour sa lanterne. Donc si on travaillait en équipe et que tout le monde dans les

réunions APC, conseils se mettait à élaborer ce genre de choses et à mettre en commun le travail et de ce qu'on a en route là ça serait possible. Mais le travail en équipe, j'ai fait une carrière, et je le vois toujours pas. J'ai essayé en tant que directrice. L'enseignant français est formaté pour travailler tout seul dans sa classe et c'est très difficile malgré la mise en place des cycles. C'est dur même chez les jeunes. C'est un problème de formation [...] Et même déjà pour les élèves ils n'appartiennent pas à une classe mais à l'équipe. Il faut que les difficultés se discutent dans l'équipe. Alors peut-être que dans les écoles où on applique que du Montessori, Freinet il y a un peu plus de travail en équipe. Ça donne une dynamique. Quand tu es enfermé dans ta classe avec des petites activités tu es livré à toi-même et tu as moins envie de faire autre chose. Et oui c'est l'école de demain peut-être, c'est mal parti.

Ici E4 souligne le caractère particulièrement chronophage des pédagogies individualisées et pourtant en meilleur adéquation avec les besoins et le respect du rythme des enfants de maternelle selon elle. Elle met en avant par ailleurs certaines mentalités plus ou moins influées par le système éducatif français.

III. DISCUSSION

Au vue de la précédente analyse du recueil des données des différents entretiens, il apparaît à présent intéressant de la confronter au postulat bibliographique en lien avec le travail de Lahire (2001) et Durler (2014). Cette dernière réflexion permettra par ailleurs de revenir à la problématique initiale : Dispositifs et matériels : quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ? Ainsi certaines hypothèses énoncées par ces chercheurs convergent-elles avec les propos recueillis ? Les dispositifs pédagogiques dépeints par Lahire (2001) ou encore Durler (2014) sont-ils représentatifs des pratiques des enseignants interrogés ? Quelles autres propositions pédagogiques sont possibles ? Dans quelle mesure ?

Pour mener à bien cette discussion, je reprendrai trois grandes thématiques définies suite à l'enquête : la question de l'autonomie, les dispositifs pédagogiques et la liberté pédagogique que je confronterai au travail d'équipe.

1. Qu'est-ce que l'autonomie ?

Concernant la question d'introduction à l'entretien : « qu'est-ce que l'autonomie selon vous » ? hormis E3 les réponses des autres enseignants révèlent une conception très scolaire de l'autonomie. En effet, en règle générale les enseignants se focalisent sur la faculté qu'ont les enfants à se prendre en charge individuellement et collectivement au sein de l'école. Cette capacité répond aux dispositifs relatifs au pôle politique (capacité à être dans le groupe notamment) et cognitif (publicisation) de Lahire (2001). L'autonomie des enfants à travers leur capacité, leur volonté à choisir et mener une activité, en référence au libre choix de Montessori (1943), est également mise en avant. Cette approche de l'autonomie dénote un certain formatage de l'école, de ses attentes et de fait d'un certain bridage peut-être « inconscient » des enseignants. Les définitions données attestent donc les propos de Lahire (2001) lorsque celui-ci dit que : « l'autonomie scolaire n'est pas une « autonomie générale », une capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais à une autonomie spécifique articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés ».

L'apprentissage de l'autonomie est donc pensé en terme d'accès aux savoirs et semble plus se rapprocher d'exigences valorisant le travail « en autonomie » que de formation d'esprit humaniste. C'est d'ailleurs l'hégémonisme de l'autonomie individuelle directement en lien avec la tâche scolaire qui amène peut-être cette confusion notée à plusieurs reprises entre travail en autonomie et travail sur l'autonomie. À travers ce formatage scolaire, on voit alors apparaître la tendance à valoriser le savoir et le savoir-faire délaissant un peu la question profonde du savoir-être, du moins d'un certain savoir-être, relevant d'un système de pensée propre à la société individualiste contemporaine. À ce propos, Lahire (2001) dit que « tout se passe comme si le monde social était un théâtre où ne se jouaient que des face-à-face individus isolés-situations ; comme s'il était réductible à une série de comportements individuels autonomes et atomisés ».

En effet, seulement E3 porte un regard beaucoup global sur cet apprentissage et lui attribue des finalités d'ordre sociétal. Il rejoint d'ailleurs les conclusions de Lahire (2001) concernant l'atomisation de notre société qui, entre autres, serait le résultat d'une éducation à l'autonomie menée dans le sens restreint d'un simple moyen scolaire pour accéder aux savoirs. De toute évidence, Lahire (2001) et E3 pensent qu'il apparaît réducteur de ne pas inscrire l'autonomie dans une dimension plus collective et humaniste, de la penser dans un « tout-système ».

Pourtant la tri-dimension des apprentissages (savoir-être, savoir, savoir-faire) devrait avoir lieu de façon collatérale, avec équité, et simultanément si l'on s'en réfère aux textes officiels et surtout si l'on prend en considération l'importance du « vivre en ensemble ». Alors comment ne pas laisser de côté cette autonomie collective dont le groupe a tant besoin aussi pour exister ?

À ce sujet, si l'on regarde de plus près les travaux de Montessori, on comprend que la construction et l'épanouissement personnel de l'enfant ont lieu grâce à un certain nombre d'éléments. L'hétérogénéité des âges (3-6 ans) permet de former une petite communauté dans laquelle le système d'entraide va de soi. Ainsi l'enfant évolue, grandit au sein du groupe, se nourrit du groupe mais lorsqu'il s'agit des apprentissages à proprement parler, c'est son individualité qui est prise en compte par le biais du matériel notamment. Dans un premier temps on pense donc une progression allant de l'individu vers le groupe. On n'impose pas un rythme commun à tous et on ne va pas ainsi contre la nature et les besoins de chacun. L'enfant se sent écouté et respecté. Son attitude envers les autres se construit sur ce modèle. C'est toute la pédagogie que préconise E3.

Plus globalement, ces remarques m'amènent à poser les interrogations suivantes dans le but d'adopter un autre point de vue sur la question de l'autonomie : À quoi sert l'autonomie finalement ? Ne faut-il pas l'envisager dans sa globalité et sa finalité dès le début de la scolarité afin de la rendre efficiente et en accord avec un objectif final précis ? Quelle société peut-on et veut-on construire grâce à l'autonomie ?

2. Les dispositifs pédagogiques favorables à l'apprentissage de l'autonomie

Les dispositifs pédagogiques évoqués peuvent se regrouper en deux catégories : une portant sur la composition de la classe et le rôle de chacun en son sein qui rejoint le pôle politique de Lahire (2001), et une portant sur l'organisation du travail et le matériel pédagogique (pôle cognitif).

En effet, d'une part, les dispositifs de système de responsabilité, d'engagement intellectuel et moral comme les caractérise Durler (2014) font clairement partie des pratiques de ces enseignants. Il est vrai que les élèves sont constamment mis face à leurs devoirs qu'ils doivent remplir et endossent différents rôles dans la vie de la classe (pôle politique, Lahire (2001)). Les conseils de classe durant lesquels la parole est donnée aux élèves sont l'occasion pour eux de s'informer, de questionner, de débattre ou encore critiquer tout ce qui a trait à la vie de la classe. Les métiers attribués aux élèves sont aussi un moyen de les responsabiliser et les impliquer dans l'espace collectif. Tous ces dispositifs sont évoqués dans les travaux de Lahire (2001) et Durler (2014) et attestent de pratiques réelles. Cependant certains fonctionnent bien alors que d'autres peinent à trouver écho en leurs destinataires. Pour exemple E5 évoque le code bruit qui est présent dans la classe et connu des élèves mais pas pour autant respecté par eux. Ce constat rejoint la remarque de Durler (2014) concernant des dispositifs tournant à vide parce que vides de sens pour certains élèves peut-être trop jeunes ou encore n'ayant pas les ressources nécessaires pour accéder à ce type de dispositifs.

D'autre part, les différentes modalités de travail énoncées par ces enseignants s'articulent nettement autour de deux approches pédagogiques. À l'école maternelle publique, la gestion des enfants se fait d'un point de vue collective. La logique est que l'enfant doit se construire à la fois individuellement et collectivement. La collectivité est omniprésente et se caractérise généralement par un découpage du temps de travail et de vie (passage collectif aux toilettes pour les PS) très segmenté par l'alternance de regroupements (classe entière) et d'activités sous forme d'ateliers (petits groupes). Même

si le travail en groupe réduit fractionne l'effectif de la classe et permet des pédagogies différenciées par le biais de divers types ateliers (dirigé, semi-dirigé, autonome et libre), les apprentissages sont pensés en fonction du groupe. Ainsi les possibilités que les élèves ont de développer certains comportements autonomes résident en plusieurs points comme l'évoque Lahire (2001). Par exemple lorsque l'enseignant mène un atelier dirigé avec quelques enfants, les autres travaillent soit avec l'ATSEM donc généralement réinvestissent sous une autre forme un apprentissage préalablement vu avec l'enseignant, soit participent à des ateliers dits autonomes. Dans ces deux derniers cas, ils sont mis dans une position où ils doivent faire preuve d'une certaine autonomie dans leur travail. Par ailleurs, ce dispositif amène les enfants à exercer leur choix en choisissant tel ou tel atelier et à prendre leur responsabilité par rapport à ce choix : « si j'ai choisi cet atelier, je dois aller jusqu'au bout de la tâche qui m'est demandée ». Ces ateliers sont conçus en fonction des besoins et des intérêts des enfants de cet âge-là. Ici on peut donc parler de l'engagement expressif décrit par Durler (2014). Les ateliers les incitent à jouer, manipuler, construire, faire et refaire... et plus ils découvrent, explorent plus leur intérêt grandit ; leurs goûts sont pris en considération.

L'organisation du travail en atelier tend donc à se rapprocher au plus près de chaque élève et permet d'adopter une pédagogie différenciée. Toutefois la question du rythme que soulève Durler (2014) montre que ce dispositif de travail en groupe atteint parfois ses limites et ne permet pas toujours de respecter le rythme de chaque élève car il impose malgré tout une cadence commune en négligeant ainsi les besoins individuels de chacun. Un rythme considéré comme « normal » pour apprendre permettant de « boucler » les programmes, entre autres, prend alors la forme d'une norme qui exclut de fait ceux qui « ne suivent pas ». Comment un tel cadre de travail peut-il générer chez les enfants l'autonomie de penser et de vivre les apprentissages scolaires comme « une nécessité intérieure et individuelle » ? pour reprendre le questionnement de Durler (2014).

La liberté de temps est un point évoqué par E3. Elle est nécessaire pour que cette fameuse discipline interne dont parle Montessori (1943) se construise. Les différents plateaux de travail mis à disposition des enfants proposés par la pédagogie Montessori permettent de considérer l'enfant dans son individualité. L'enfant travaille seul, certes au sein d'un groupe, mais grâce à ce dispositif il a la possibilité de réitérer autant de fois qu'il le souhaite l'activité sans aucune contrainte extérieure. Il apprend sans entrave.

Le découpage temporelle d'une journée en école maternelle organise les activités selon l'alternance de moments de regroupement (rituels, chant, passation des

consignes...) et d'ateliers collectifs. L'emploi du temps est le même pour le monde et tous doivent s'y conformer. Ainsi s'il est l'heure de se regrouper, chacun doit abandonner ce qu'il est entrain de faire pour répondre à cette exigence collective. Prend-t-on alors en considération le travail que les élèves réalisent, leur niveau de concentration, leur plaisir à faire à ce moment-là ? E3 pense que "couper" un enfant dans ce processus-là, la création d'intelligence, peut-être néfaste. L'enfant est à maintes reprises stopper pour des raisons de logistique (rotation de la salle de motricité par exemple).

Ces remarques amènent à s'interroger sur comment gérer individualité et collectivité à l'école maternelle ?

De manière générale, les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants interrogés correspondent bien à ceux décryptés par Lahire (2001) et Durler (2014) et montrent bien le « métissage » ou « bricolage » évoqué par Lahire (2001) concernant leurs élaborations. Les enseignants piochent ça et là des idées, s'inspirent de différentes méthodes pour construire leur propre méthode pédagogique et font ainsi valoir leur liberté pédagogique. Le bilan est mitigé et montre des enseignants en proie à beaucoup de questionnements et d'incertitudes finalement. De plus force est de constater que bien souvent les réponses apportées par ces derniers offrent une vision parcellaire et se cantonnent à des justifications très « scolaires ».

Ce qui apparaît intéressant dans l'interview de E3 c'est l'idée d'un système cohérent où chaque chose a sa place et son importance ; c'est l'ensemble des « ingrédients » qui crée un dispositif solide et adapté à des enfants de 3 à 6 ans. Enfin pour reprendre les termes de E3 un ingrédient semble manquer au sein de l'école publique ; l'esprit d'équipe.

3. Liberté pédagogique et esprit d'équipe

Cette dernière remarque m'amène à m'interroger sur les raisons pour lesquelles le travail en équipe est apparemment si difficile. Lahire (2001) souligne le caractère particulièrement chronophage du travail en équipe. Durler (2014) dans son analyse sur la « tyrannie de la transparence » mais l'accent sur l'effet contradictoire que peut générer la liberté pédagogique. En effet, elle souligne que celle-ci prive finalement les enseignants d'une « autorité », d'une référence pédagogique sur laquelle ils pourraient s'appuyer et leur fait parfois défaut. Face à cela, les enseignants oscillent donc entre trois stratégies de survie que Durler (2014) emprunte à Albert O. Hirschman (2011) : la défection (*Exit*), la prise de parole (*Voice*) et la loyauté (*Loyalty*). Les enseignants s'adaptent en permanence

en s'appuyant sur ces manières de faire. La réalité du terrain montre bien ces « bricolages » pédagogiques dont parle Lahire (2001).

Lorsque l'on regarde la pédagogie Montessori ou encore institutionnelle qui offre un modèle pédagogique particulier, une référence, les pratiques sont bien sûr moins métissées et le travail en équipe semble par conséquent plus efficient parce que les enseignants suivent une même ligne de conduite.

Au sein de l'école de E3, le travail en équipe, l'entraide sont naturels et ne semblent poser aucun problème bien au contraire c'est un véritable atout selon E3. Alors pourquoi cette dimension mutualiste est-elle moins évidente au sein de nos écoles ?

E4 dit que les enseignants travaillent pour leur gouverne. L'esprit d'équipe, la solidarité, ces valeurs qui sont si importantes à inculquer aux élèves afin qu'ils puissent vivre ensemble en harmonie, selon E4, ne sont que rarement présent au sein du corps enseignants. Comment parvenir à transmettre cette valeur fraternelle si les enseignants n'en font pas eux-même preuve ? On sent dans le discours de E3 une vraie envie de faire ensemble et cela parce que tout le monde adhère, au-delà de la pédagogie, au même projet de vie. La puissance de son discours est remarquable à écouter et donne véritablement envie de travailler dans ce sens.

E3 précise que le travail en équipe est primordial : une équipe solidaire, unie autour d'un même projet, d'une même philosophie de vie est avant tout une force. Les enseignants peuvent s'entraider, mutualiser leur travail. Cela renforce également la cohérence entre les différentes classes. Ce discours n'est pas éloigné de celui tenu et encouragé par l'institution scolaire publique toutefois la réalité semble autre parfois et la liberté pédagogique dont jouissent les enseignants semble plus pousser à un isolement pédagogique qu'à un vrai travail collectif. E4 poursuit justement à ce sujet après qu'elle a parlé de l'impossibilité de pratiquer une pédagogie individuelle. Pour elle, ce type de pédagogie ne peut exister et se bâtir qu'en équipe.

CONCLUSION

En classe de petite section, les enfants très jeunes ont des rythmes très différents et des besoins bien spécifiques. Encore très centrés sur eux-mêmes, la collectivité peut-être éprouvante ; elle est un difficile et long apprentissage pour eux. Je constate tous les jours que le rythme que l'école leur impose va bien souvent à l'encontre de leur épanouissement. Sous prétexte qu'il faut qu'ils apprennent à obéir aux règles, le système en place les oblige, les contraint bien souvent au lieu de les amener progressivement vers cette acceptation tant nécessaire pour vivre ensemble.

Le « vivre ensemble » est expliqué et montré par des pédagogies vieilles de plus de cent ans qui fonctionnent encore de nos jours et offrent, semble-t-il, un vrai cadre d'épanouissement aux enfants. Les écoles de E3 et E5 pratiquent certes la coopération entre leurs élèves mais avant tout avec les parents. L'association des parents à l'éducation de leurs enfants est rendue possible et montre que les questions éducatives ne peuvent être pensées que dans ce sens. Comment faire rentrer les parents dans les écoles ? est une grande question actuelle. Pourquoi notre école n'y parvient-elle pas ?

Même en s'inspirant d'autres pratiques, en réformant la formation des enseignants, les programmes, l'institution scolaire ne fait plus unité et état d'autorité. Le système éducatif serait-il le reflet de mentalités individualistes et d'inégalités de plus en plus présentes dans notre société ? Sans cesse les discours divergent puis se recourent, brouillent les pistes pour diviser bien trop souvent. Ici c'est la question du sens qui apparaît primordiale. À l'heure où l'on ne cesse de parler du sens des apprentissages, quel sens, quel modèle l'institution offre-t-elle à ses enseignants ?

La réalisation de ce mémoire a été pour moi l'occasion de conforter mes idées sur la question fondamentale et transversale de l'autonomie, d'élaguer certains principes et tenter de trouver une ligne de conduite dans mon nouveau métier. Il est vrai que la question de l'autonomie est capitale pour moi. L'autonomie intellectuelle, le libre arbitre sont bien trop déterminants dans la constitution de l'être et décisifs lorsqu'il s'agit de travailler et construire ensemble une société dans laquelle on souhaite vivre. C'est de cette autonomie, construite en partie par l'école, dont chacun a besoin plus tard. Il est donc à mon sens urgent de former des élèves capables de réfléchir par eux-mêmes, de les rendre capables de créer leur propre intelligence. L'éducation pour un nouveau monde disait Maria Montessori. C'est une belle devise dont l'école d'aujourd'hui devrait s'inspirer pour ne jamais perdre de vue ce pourquoi elle œuvre avant tout.

BIBLIOGRAPHIE

BECKER H.S. (1952/1997), « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, J.-C. Forquin, Paris/Bruxelles, De Boeck, p. 257-270, Traduction de « Social-Class Variation in the Teacher-Pupil relationship », *Journal of Educational Sociology*, volume 25, n°8, avril 1952, p.451-465.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.

BRUNER J. (1966), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* : (2011). Paris : PUF.

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, (2005). Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences.

DE TERSSAC G. (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

DURLER H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en éducation*, 20, 76-86.

DURLER H. (2013), *L'autonomie obligatoire. Analyse sociologique des dispositifs scolaires de l'autonomie*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Lausanne.

FOUCAULT M. (1994), *Histoire de la sexualité, tome III, le souci de soi*, Paris, Gallimard.

HIRSCHMAN A.O. (2011), *Exit, voice, loyalty. Défection et prise de parole*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

LAHIRE B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, Varia 134, 151-161.

LAFON R. (2010). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.

MEIRIEU PH. (2014). Autonomie. www.meirieu.com.

MONCHATRE S. (2004), « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, 2004/1, volume 45, p.69-102.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Bulletin officiel n°3 du 19 juin.

MONTSSORI M. (1943). *Éducation pour un nouveau monde* : (2010). Paris : Desclée de Brouwer.

MONTSSORI M. (1936), *L'enfant* : (2011). Paris : De Desclée de Brouwer.

OBIN J-P. (1991), « Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°10, p.7-21.

SHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

WOODS P. (1997), « Les stratégies de "survie" des enseignants », J-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris/Bruxelles, De Boeck, p. 351-376.

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN VERSION 1

Entretien de type semi-directif :

1/ Qu'est-ce que l'autonomie selon vous ?

2/ Pourquoi rendre les élèves autonomes ? On entend souvent que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie, qu'en pensez-vous ?

3/ Autonomie et collectivité, qu'est-ce que cela vous évoque ?

4/ Quels dispositifs pédagogiques favorisent selon vous l'apprentissage de l'autonomie ? Quel moment semble propice, spécifique à un travail sur l'autonomie selon vous ? (accueil, répartition des ateliers...)

5/ Quelle posture l'enseignant doit-il adopter face à l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves ?

5bis/ Quel rôle l'enseignant joue-t-il dans l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves ?

Entretien d'explicitation (parole incarnée)

6/ Quand avez-vous récemment senti que vos élèves étaient dans une réelle situation d'autonomie ?

7/ L'apprentissage de l'autonomie fait-il l'objet d'un réel travail pensé et organisé dans la programmation de vos enseignements ? Quelles ressources utilisez-vous pour le mener à bien ?

ANNEXE 2

Maria Montessori à l'école de la République, www.cafepedagogique.net, L'expresso, mardi 23 avril 2013.

Maria Montessori à l'école de la République

Pour combattre l'échec scolaire et favoriser le bien-être des élèves l'école de la République ne devrait-elle pas être à l'écoute de Maria Montessori ? Céline Alvarez, professeur des écoles ayant suivi une formation Montessori AMI 3-6 ans, mène cette expérimentation dans sa classe et le neuroscientifique, Stanislas Dehaene, est convaincu que les intuitions de Maria Montessori se trouvent confirmées par les avancées des sciences cognitives et de la psychologie expérimentale.

Montessori en zep publique



Dans la classe de maternelle multi-niveaux de Céline Alvarez, dès cinq ans les élèves savent lire, écrivent en cursive, comptent jusqu'à 1000, maîtrisent le système de numération décimal et le sens des quatre opérations. Ils font du tutorat pour les plus jeunes et sont tous autonomes, sereins et investis dans leurs apprentissages. Ces enfants ne sont ni surdoués ni privilégiés. L'école maternelle publique Jean Lurçat est au cœur du Luth à Gennevilliers : les barres et la ZEP aux portes de Paris.

Cette réussite, Céline Alvarez l'attribue aux préceptes de la pédagogie Montessori. La classe abonde d'un riche matériel pédagogique étalonné par la première femme-médecin italienne. Mme Alvarez, qui s'est imprégnée des écrits de Maria Montessori explique ainsi sa démarche : « Les avancées en sciences cognitives corroborent les travaux de Maria Montessori. Grâce à un environnement adapté, nous permettons aux enfants de s'approprier spontanément, avec joie et enthousiasme, les éléments fondamentaux de notre culture. »

Cette expérimentation est menée avec brio par C. Alvarez aidée à plein temps par Mme Anna Bisch avec le soutien de la DGESCO, elle a été lancée avec le soutien de l'association Agir pour l'école. Les élèves sont placés dans un environnement où tout est pensé pour favoriser le développement de leurs fonctions exécutives et cognitives. L'enseignante circule dans la classe et parle doucement, elle est entièrement mobilisée par l'observation des élèves. Son attention est consacrée au suivi individuel de chaque enfant et non à l'encadrement des ateliers. Les élèves évoluent librement entre les situations d'apprentissage proposées et qui correspondent au stade de développement de chaque enfant. Le cycle d'attention est dicté par leurs aptitudes individuelles. Il n'est pas interrompu par les récréés ou autres activités obligatoires. Tout nouvel apprentissage s'effectue sous le principe du préceptorat. Mme Alvarez définit ainsi son rôle : « Mon travail est de cerner les besoins et progressions individuelles, afin de proposer la bonne activité au bon moment, pour chaque enfant. J'interviens quand cela est nécessaire pour accompagner ou guider, je manifeste ma présence pour celui qui en a besoin, en revanche, je veille à passer inaperçue pour celui qui a trouvé un objet de concentration. »

Mme Alvarez met aussi l'accent sur les compétences sociales acquises grâce au cadre de la classe. Les enfants autonomes sont davantage dans l'autorégulation comportementale et dans la collaboration.

Mme Alvarez souhaiterait étendre l'expérimentation réussie de sa classe : « Nous savons scientifiquement aujourd'hui que ces applications sont efficaces, que leur introduction précoce est bénéfique pour le développement de l'enfant et qu'elles aident considérablement à la prévention de l'échec scolaire. »

Pour Stanislas Dehaene une pédagogie qui colle aux neurosciences

Le neuroscientifique Stanislas Dehaene, professeur de psychologie cognitive au collège de France, prête une attention particulière à l'expérimentation menée par Céline Alvarez. Avec sa collègue Manuella Piazza, également neuroscientifique et chargée de recherche à l'INSERM, ils sont venus

observer la classe et envisagent d'écrire un livre, avec la participation de l'enseignante, afin d'apporter un nouvel éclairage aux principes de la pédagogie Montessori à la lumière des sciences cognitives.

Que reprenez-vous de particulièrement significatif dans la pédagogie Montessori ?

« Je citerai en premier le fait de prendre en compte le rythme de l'enfant. J'apprécie également la rigueur de l'enseignant qui choisit le moment où l'enfant est prêt. Le fait que le choix de l'activité soit opéré par l'enfant maximise et renforce sa motivation et contribue à la mise en place d'un contexte de renforcement positif. L'enfant est très concentré – et l'on sait que cette attention augmente considérablement l'acquisition et la rétention des informations. La méthode Montessori oblige sans cesse à être actif, à explorer de lui-même, quitte à faire de nombreuses erreurs. Cela correspond aux idées actuelles selon lesquelles l'erreur est un signal essentiel de l'apprentissage qui permet aux représentations cérébrales de s'ajuster et à l'enfant de se rendre compte de ce qu'il y a à apprendre.

Ensuite, du fait du mélange de niveaux, les plus jeunes sont motivés par le travail des plus grands. Lorsque les plus grands expliquent comment ça marche aux plus jeunes, la classe est bénéficiaire. L'enfant à qui on enseigne bien-sûr mais aussi l'enfant en avance parce qu'il est emmené à formuler son savoir, à choisir le bon vocabulaire et à prêter attention à l'état mental d'un autre qui n'a pas encore bien compris. Cette entraide entre les enfants explique aussi que, même dans une classe nombreuse et alors que les enfants font chacun des activités différentes, la maîtresse n'est pas saturée et dispose de temps pour suivre et aider ceux qui en ont besoin.

Enfin, le matériel et l'environnement enrichi propres aux classes Montessori participent à l'extraordinaire stimulation des enfants auxquels on présente ainsi des activités concrètes qui étayent leurs intuitions. Le matériel Montessori fourmille d'idées intelligentes et profondes, particulièrement pour éveiller aux mathématiques.

Quels sont les éléments de convergence entre l'état des connaissances actuel et les intuitions de Maria Montessori ?

« Les sciences cognitives mettent l'accent sur une manière active d'enseigner qui consolide les apprentissages. La méthode Montessori fait aussi confiance à la capacité d'abstraction de l'enfant, tout en le soutenant en permanence par du matériel concret qui « recycle » les compétences dont notre cerveau a hérité au cours de son évolution. Par exemple, pour comprendre la base 10 du système de numération, l'enfant utilise des supports différents : des perles, les symboles des nombres, des cubes, des bâchettes. Il s'agit d'éclairer un concept abstrait par de multiples angles concrets.

Il y a également le rôle du vocabulaire, l'enseignant a recours dès le départ à un vocabulaire précis et technique. Par exemple, l'enfant reconnaît le triangle obtusangle et le nomme déjà, en manipulant ce « gros mot » avec gourmandise.

Au sujet de la lecture, les enfants sont emmenés de manière rationnelle en commençant très tôt par le toucher et le tracé des lettres, puis les jeux phonologiques, et enfin l'apprentissage des correspondances lettres-sons. Céline Alvarez a adapté la méthode Montessori aux spécificités de la langue française, d'une manière qui suit très fidèlement les principes cognitifs que mes collègues et moi avons énoncé dans notre livre Apprendre à lire (Ed. Odile Jacob). »

Quelles leçons pouvons-nous en tirer pour l'école aujourd'hui ?

« C'est avant tout une extraordinaire démonstration que dès cinq ou six ans, en ZEP, tous les enfants peuvent apprendre à calculer et à lire. L'éducation nationale doit se recentrer sur les fondamentaux cognitifs. L'école doit enseigner ce que le cerveau n'apprend pas spontanément. »

Ange Ansur

Quelques liens sur les travaux de Stanislas Dehaene :
Pour aborder les mathématiques de manière à la fois rigoureuse et ludique :
[L'attrape-nombre](#)
[La course aux nombres](#) :

Quelques ouvrages de Stanislas Dehaene pertinents pour les enseignants :
Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe, Ed Odile Jacob
La bosse des maths, Ed Odile Jacob
Les neurones de la lecture, Stanislas Dehaene et Jean-Pierre Changeux, Ed Odile Jacob