



HAL
open science

L'autonomie en maternelle

Clarisse Brussoz

► **To cite this version:**

| Clarisse Brussoz. L'autonomie en maternelle. Education. 2015. dumas-01271834

HAL Id: dumas-01271834

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271834>

Submitted on 9 Feb 2016

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.



Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Professeur des écoles
2^{ème} année

L'autonomie en maternelle

Présenté par BRUSSOZ Clarisse

Première partie rédigée en collaboration avec Charlotte FIGUREAU

Mémoire encadré par COLETTE Pascal

SOMMAIRE

Introduction	p.1
1. L'autonomie : une mission de l'école	p.2
1.1. Bref historique	p.2
1.2. Les programmes de 2008 en Maternelle	p.2
1.3. Le socle commun de compétences et de connaissances	p.3
2. Qu'est-ce que l'autonomie ?	p.4
2.1. Définition du dictionnaire	p.4
2.2. L'apport de la philosophie : l'autonomie selon Kant	p.4
2.3. L'autonomie d'un point de vue éducatif	p.5
3. Quelles orientations retenir pour développer l'autonomie en classe ?	p.7
3.1. Le rôle de l'enseignant	p.7
3.2. L'importance de l'espace classe	p.8
3.3. Placer l'élève au cœur de ses apprentissages	p.9
4. Conclusion de nos recherches	p.10
5. Présentation de la problématique	p.11
5.1. Présentation du dispositif mis en place	p.11
5.2. Objectifs lors de la mise en place de cette démarche	p.12
5.3. Lancement du dispositif	p.13
5.4. Hypothèse et procédure pour la valider	p.13
5.4.1. Hypothèse	p.13
5.4.2. Procédure pour valider cette hypothèse	p.13
5.4.3. Descriptif de l'expérimentation menée en classe	p.13
5.4.4. Les participants	p.14
6. Résultats	p.15
6.1. Les fiches de suivi : bilan à fin janvier 2015	p.15
6.2. Expérimentation menée en classe : résultats	p.15
6.2.1. Résultats de tous les élèves	p.15
6.2.2. Synthèse des résultats	p.17
7. Discussion	p.17
7.1. Analyse des fiches de suivi des élèves	p.17
7.2. Analyse de l'expérimentation menée en classe	p.18
7.3. Conclusion	p.20
8. Proposition d'un second dispositif	p.20
8.1. Aménagements proposés	p.21
8.1.1. Pour structurer l'espace et le temps	p.21

8.1.2. Le passage des consignes	p.22
8.1.3. Concernant l'activité en elle-même	p.22
8.1.4. La guidance de l'enseignant	p.23
8.2. Hypothèse et procédure pour la valider	p.24
8.2.1. Hypothèse	p.24
8.2.2. Démarche pour valider mon hypothèse	p.24
9. Résultats	p.25
9.1. Les fiches de suivi des élèves : bilan au terme des quatre semaines	p.25
9.2. L'expérimentation menée en classe : les résultats	p.26
9.2.1. Résultats de tous les élèves	p.26
9.2.2. Synthèse des résultats	p.28
10. Discussion	p.28
10.1. Analyse des fiches de suivi	p.28
10.2. Analyse de l'expérimentation menée en classe	p.29
10.3. Conclusion	p.32
Conclusion	p.33
Bibliographie	p.34
Sommaire des annexes	p.36
Résumé	p.44
Abstract	p.44
Mots-clés	p.45

Introduction

Le devenir élève est un questionnement au quotidien pour moi, élève professeur en classe de petite section : comment aider ces jeunes enfants qui me sont confiés à endosser le rôle d'élève ? J'ai choisi de centrer plus particulièrement mon questionnement sur l'autonomie car celle-ci est une des premières préoccupations de l'enseignant en début d'année de petite section. Pour mener à bien les apprentissages l'enseignant cherche souvent à mettre ses élèves en autonomie pour se concentrer sur un petit groupe d'élèves. Ce fonctionnement en atelier est assez traditionnel à la maternelle. Il est alors intéressant de se questionner sur notre pratique : n'a-t-on pas souvent tendance à penser que l'autonomie va se développer naturellement, avec le temps... Donnons-nous à nos élèves tous les outils nécessaires pour les aider dans cette quête de l'autonomie ?

Plus généralement, l'autonomie est une notion assez fondamentale dans la construction de l'individu puisque cela renvoie à la citoyenneté, à la capacité à se conduire en adulte responsable...

J'ai choisi de porter un regard réflexif sur les ateliers autonomes que j'ai mis en place dans ma classe. L'objectif de ce mémoire sera d'analyser dans quelle mesure ce dispositif permet de développer l'autonomie des élèves, d'envisager des aménagements et de voir si ceux-ci permettent davantage le développement de l'autonomie de mes élèves.

Dans un premier temps, je tenterai de définir la notion d'autonomie, de voir dans quelle mesure celle-ci est une mission de l'école et enfin quelles sont les orientations à retenir pour la classe.

Puis, je présenterai les ateliers autonomes tels qu'ils ont été mis en place dans ma classe. Je mènerai une analyse fine afin de voir dans quelle mesure ils permettent le développement de l'autonomie.

1. L'autonomie : une mission de l'école

1.1. Bref historique

Ce n'est que très récemment, avec la loi d'orientation de 1989, que la place de l'enfant dans le système éducatif est redéfinie. En effet, celui-ci est désormais placé au cœur du système et devient acteur de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant est également repensé, le savoir n'est plus inculqué, mais construit avec l'élève. La question du développement de l'autonomie chez les élèves prend donc, dans ces années, une place importante.

Dans les années 1920, le type d'enseignement le plus répandu et défendu par Durkheim plaçait l'enseignant au centre du système, il transmettait les savoirs à un élève qui ne savait rien. Ce dernier devait écouter et mémoriser, il n'avait aucun rôle à jouer dans l'acquisition de ses connaissances. De plus, dès la fin du 19^{ème} siècle, des approches psychologiques, tel que le Béhaviorisme, voient le jour. Cette approche résume la construction des connaissances à des phénomènes d'apprentissage et d'imitation, les tâches proposées aux enfants sont complètement définies, et ne laissent aucune place à l'erreur ou à l'initiative intellectuelle. En réponse à ces pratiques, de nouvelles conceptions de l'enseignement voient le jour, tels que Freinet et l'éducation nouvelle, Montessori, ou encore Ferrière. Ces recherches permettront un renouveau dans les rôles attribués aux élèves et enseignants et finalement, ces avancées, dont font partie le développement de l'autonomie, apparaîtront dans les instructions officielles.

1.2. Les programmes de 2008 en Maternelle

L'autonomie est une compétence présente dans les programmes dès la maternelle. On la retrouve en effet dans la partie « devenir élève », compétence transversale, qui se décline en trois points :

- *Vivre ensemble* : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale : les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec les adultes. Ils apprennent également les règles de civilité (bonjour, au revoir, merci).
- *Coopérer et devenir autonome* : les élèves acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils prennent des responsabilités et font preuve d'initiatives. Ils s'engagent dans l'activité ou le projet (ils font l'expérience de l'autonomie, de l'effort, de la persévérance).
- *Comprendre ce qu'est l'école* : comprendre notamment les règles de la communauté

scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils établissent une relation entre les activités matérielles et ce qu'ils apprennent. Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être capable de :

- Respecter les autres et respecter les règles de la vie commune.
- Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide.
- Eprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions.
- Identifier les adultes et leur rôle.
- Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires.

L'autonomie fait partie des finalités de l'éducation, elle a une réelle place dans les programmes de notre école maternelle. Il y est énoncé dès les premières lignes que « l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome [...] afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. » L'autonomie est donc un facteur clef pour la réussite de tous nos élèves et pour la construction du « devenir citoyen ».

1.3. Le socle commun de compétences et de connaissances

Avec l'introduction dans la loi du socle commun de compétences et de connaissances en 2005, l'autonomie devient une véritable compétence qu'il est nécessaire d'acquérir pour « réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ». Il s'agit de la compétence sept : autonomie et initiative. Il y est dit que « l'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme ». L'école doit permettre à l'individu de grandir, de s'émanciper, de faire des choix et devenir citoyen. L'enseignant doit apprendre aux élèves à être autonome car l'autonomie est une condition de la réussite scolaire, professionnelle et personnelle.

On voit que les programmes 2008 et le socle commun de compétences et de connaissances, donnent une place importante à l'apprentissage de l'autonomie et donc qu'il s'agit bien d'une compétence à acquérir par nos élèves. Dans la loi de refondation de 2013, on retrouve moins ce terme, cependant, il est clair que son acquisition se révèle essentielle et indispensable pour que nos élèves deviennent des citoyens responsables.

A ce titre, il paraît intéressant de se questionner : qu'est que l'autonomie ? Il s'agit en effet d'un concept difficile à définir, à qualifier dans son entier. Quels en sont les enjeux ? Quels sont les gestes professionnels à mettre en œuvre pour développer l'autonomie de nos élèves ?

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

2.1. Définition du dictionnaire

Le Larousse¹ donne la définition suivante : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. » Cette définition met en avant le fait que l'autonomie signifie indépendance, c'est-à-dire le fait de ne pas être tributaire de quelqu'un sur le plan matériel, intellectuel ou moral. Cela renvoie notamment à une notion de liberté de l'individu et d'émancipation.

L'étymologie grecque peut nous apporter davantage sur le sens de ce mot : *Auto* signifie soi-même et *nomos* signifie loi. L'autonomie est donc la capacité à se donner soi-même une loi, une règle, et à la respecter par soi-même, de façon indépendante.

L'autonomie est un terme qui peut renvoyer à différents domaines : philosophie, psychologie, sciences sociales et politiques. La philosophie et notamment Kant apporte un éclairage sur la définition, le sens du terme autonomie.

2.2. L'apport de la philosophie : l'autonomie selon Kant

L'autonomie est une notion fondamentale de la morale selon Kant². Lorsque la loi est imposée de l'extérieur à l'individu, sa conduite droite n'a alors aucune valeur morale car l'individu ne fait qu'obéir. C'est ce que Kant nomme l'hétéronomie. C'est seulement lorsque l'individu s'impose à lui-même une loi qu'il agit moralement. L'autonomie désigne alors, selon Kant, la capacité d'être soi-même l'auteur de sa propre loi. Si l'individu agit sous l'effet d'une émotion par exemple ou d'un intérêt quelconque, sa volonté ne pourra pas être considérée comme autonome car elle obéit à des éléments extérieurs à la raison. Kant dit que nous sommes des êtres libres si nous agissons moralement c'est-à-dire indépendamment de toute

¹ Larousse repéré à <http://www.larousse.fr>

² Larousse encyclopédie repéré à http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Emmanuel_Kant/126964

inclination sensible.

Cela sous-entend qu'être autonome ce n'est pas obéir à ses désirs, à ses pulsions mais c'est obéir à la raison. Ainsi, l'individu n'accédera à l'autonomie que s'il respecte la loi. Dans ce cadre, l'autonomie du jeune enfant se construit dans la contrainte. Pour être autonome, la présence d'une loi et des autres est donc nécessaire. Pour Kant la contrainte et l'obéissance ont pour finalité la liberté. « La première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ; la seconde est celle où on lui laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque, elle est morale dans la seconde. » L'enfant ne peut donc acquérir sa liberté que s'il est éduqué aux contraintes et obligations et qu'il apprend à s'y soumettre.

Il nous apparaît important que l'enfant comprenne la visée éducative des règles imposées par l'adulte. En effet, s'il les construit avec l'enseignant, il les comprendra mieux, les acceptera davantage et pourra ensuite faire l'usage de sa liberté.

2.3. L'autonomie d'un point de vue éducatif

Marie-Agnès Hoffmans-Gosset³, docteur en sciences de l'éducation, définit l'autonomie comme une attitude générale devant la vie.

L'autonomie n'est pas un don, elle n'est pas innée, elle s'apprend mais ne s'enseigne pas, elle se vit. D'un point de vue psychologique, l'autonomie est une longue conquête jamais vraiment achevée. L'objectif de cet apprentissage est fondamental car cette notion d'autonomie est très en lien avec la citoyenneté. Il s'agit en effet de permettre à l'enfant de se préparer à devenir un adulte responsable. On associe souvent être autonome et « faire tout seul ». L'autonomie englobe davantage : c'est aussi avoir du plaisir à faire par soi-même.

Pour Hervé Caudron⁴, professeur de philosophie, l'enfant doit progressivement se détacher de l'adulte. Il décline l'autonomie sous sept formes :

- L'autonomie affective : l'enfant doit se dégager progressivement de l'aide de l'adulte.
- L'autonomie corporelle : l'enfant prend conscience de ses possibilités physiques, il apprend et contrôle les gestes quotidiens.
- L'autonomie matérielle : gérer son matériel, le prendre, le ranger, etc.
- L'autonomie spatio-temporelle : se situer dans l'espace et le temps, s'orienter.

³Hoffmans-Gosset, M.A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique sociale.

⁴Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Éditions Tempes

- L'autonomie langagière : oser prendre la parole, savoir s'exprimer.
- L'autonomie dans l'organisation du travail : anticiper ce qu'on va faire, gérer son temps, modifier une méthode peu efficace.
- L'autonomie intellectuelle : aimer et savoir se poser des questions, s'informer, mobiliser ses connaissances.
- L'autonomie morale : se référer à des règles ayant une valeur au lieu de se soumettre simplement à l'adulte ou au groupe.

Si l'élève doit progressivement se détacher de l'adulte, pour autant cette quête de l'autonomie ne peut se faire sans l'accompagnement de celui-ci. Et pour cela, l'adulte doit en premier lieu, lui apprendre une certaine méthodologie, lui imposer un cadre et des règles. Le rôle de l'adulte est primordial.

Philippe Meirieu⁵, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, souligne le fait que dans les pratiques scolaires, il y a trop souvent confusion entre autonomie et débrouillardise. Il décline le rôle des enseignants sous trois aspects :

- L'enseignant a la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire (s'organiser, trouver des méthodes efficaces pour apprendre une leçon).
- Il appartient aux enseignants d'assurer la formation à certaines valeurs fondatrices de l'humanité.
- Former à l'autonomie nécessite de bien évaluer le niveau de développement des élèves et doser en fonction de cela les apprentissages que l'on propose.

Philippe Meirieu fait référence notamment à Vitgосky et à la zone proximale de développement. Une attente inadaptée aux capacités de l'enfant risque d'avoir les effets inverses à ceux souhaités par l'enseignant.

L'autonomie suppose en effet que les élèves soient accompagnés, guidés. Elle suppose également une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. L'acquisition de l'autonomie prend du temps, elle nécessite une lente maturation, des expériences multiples et des aides. Elle suppose la prise en compte des différences de chacun de la part de l'enseignant.

Philippe Meirieu dit : « Nous devons faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre

⁵Meirieu, P. La formation à l'autonomie. Repéré à <http://meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir. »
L'autonomie s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place.

3. Quelles orientations retenir pour développer l'autonomie en classe ?

L'autonomie est une compétence transversale, il n'y a pas d'enseignement spécifique de l'autonomie. L'enseignant devra alors mettre en œuvre des situations de classe, des situations d'apprentissage et des outils qui permettent à l'élève de devenir autonome.

3.1. Le rôle de l'enseignant

Bernard Lahire⁶, sociologue, expose le rôle de l'adulte dans la quête de l'autonomie. Dans un article intitulé « la construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », il met en avant le fait que l'enseignant doit apprendre à connaître ses élèves pour répondre au mieux à leurs besoins et mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent la construction progressive de l'autonomie. De plus, pour motiver les élèves à apprendre, pour qu'ils aient envie de mobiliser leurs connaissances, d'être curieux, l'enseignant doit instaurer dans sa classe un climat de confiance qui soit propice aux apprentissages, c'est d'ailleurs une des compétences du référentiel des enseignants : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Selon Bernard Lahire, l'autonomie en classe repose sur trois éléments essentiels :

- La transparence : il faut que tout soit explicité à l'élève.
- L'objectivation : il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles.
- La publicisation : il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles d'où l'importance d'un affichage pour les élèves, utile et utilisable par lui.

Pour lui, l'enseignant est converti en « animateur », en « adulte-ressource » ou en « guide des apprentissages ». Il doit expliciter les tâches, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes, les règles de vie communes et veiller à ce que les élèves les comprennent, les appliquent et les respectent. Les élèves ne sont plus des « réceptacles vides » et l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir mais un guide, un médiateur. Il doit bien connaître ses

⁶Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134.

élèves pour pouvoir mettre en place des situations répondant à leurs besoins, différencier au sein de sa classe afin de permettre la construction de l'autonomie.

Comme nous l'avons brièvement évoqué dans le paragraphe précédent, pour Philippe Meirieu, l'enseignant doit donner aux élèves les outils méthodologiques afin qu'ils construisent leur autonomie. Il a la « responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire ». Il doit apprendre aux élèves à trouver des méthodes de travail, par exemple comment apprendre une leçon, résoudre un problème, quelles ressources utiliser, etc. Lui aussi, met en évidence le fait que l'enseignant doit connaître parfaitement ses élèves pour ne pas leur proposer des activités inadaptées.

3.2. L'importance de l'espace classe

L'environnement de la classe est un élément essentiel pour l'acquisition de l'autonomie par les élèves. Selon B.Lahire, « La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unifonctionnel. Elle doit se diviser en parties différenciées, propres à des activités spécifiques dont les élèves ont appris à connaître le contenu et les règles. » Les affichages doivent être présents dans les différents espaces afin de servir de référents aux élèves. Par exemple, construire les règles de comportement ensemble puis les afficher dans chaque espace permettra aux élèves de se reporter à la règle et d'avoir une conduite adaptée. Les productions des élèves doivent également être présentes afin de leur montrer l'importance accordée à leur travail et les motiver à s'investir. Par ailleurs B. Lahire conseille d'éviter d'aligner les bureaux en rangs face au tableau afin de ne pas privilégier un enseignement frontal traditionnel. Il est préférable de regrouper les bureaux en îlots afin d'alterner et de différencier les techniques de travail, par exemple, l'écoute collective, le travail autonome, en petit groupe ou encore en tutorat. En maternelle, cela passera notamment par l'organisation d'ateliers et par un espace classe organisé et délimité en différents « coins » (coins jeux, coin bibliothèque, espace de regroupement...).

René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou⁷ soulignent également l'importance de l'espace classe en maternelle. Ils expliquent que l'organisation du milieu et les actions attendues des élèves sont liées. L'enseignant doit donc veiller à l'aménagement du milieu pour que l'activité collective s'accomplisse. En maternelle, l'aménagement matériel est une condition nécessaire au bon déroulement de l'activité. Par ailleurs, ces auteurs mettent en

⁷ Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.T. (2009). *Comment l'enfant devient élève, les apprentissages à l'école maternelle*. Editions Retz.

avant le fait que l'organisation spatiale structure les modes de communication et témoigne du rôle de chacun.

3.3. Placer l'élève au cœur de ses apprentissages

Selon Hervé Caudron, l'autonomie des élèves s'exprime à travers des compétences et des attitudes multiples qu'il décline sous trois axes :

- L'autonomie dans la relation à l'enseignant : il s'agit d'une relation complexe se situant entre dépendance et indépendance puisque selon lui l'autonomie ne signifie pas « se passer de l'enseignant ». Il s'agira alors davantage de construire avec l'enseignant une relation favorisant l'effort, la persévérance, la curiosité...
- L'autonomie dans la relation au groupe : Il souligne qu'autonomie ne veut pas dire isolement, bien au contraire. C'est parvenir à exister, à être soi-même parmi les autres. Cela sous-entend développer des attitudes d'écoute, d'échange, de partage, de prise de responsabilités... Marie-Agnès Hoffmans-Gosset souligne le fait que l'autonomie s'apprend et se pratique en société et qu'elle se distingue clairement de l'individualisme.
- L'autonomie dans la relation aux savoirs : pour lui, l'autonomie s'exprime à travers, d'une part la volonté et le plaisir d'apprendre et d'autre part la capacité de comprendre des consignes, de mobiliser des connaissances...

Dans cette optique, l'enseignant guide, crée les conditions favorables et un climat de classe propice, différencie pour que les élèves deviennent de vrais acteurs de leurs apprentissages et développent une réelle autonomie.

D'après B. Lahire, l'élève doit être placé au cœur de ses apprentissages : « il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire, un manuel, etc , [...] l'élève doit « prendre en charge son activité intellectuelle », être placé en situation de réflexion ou de production-crédation (vs situation d'entraînement systématique et répétitif). »

Pour permettre à l'élève d'être véritablement actif, tout doit lui être explicité. Il doit connaître les objectifs, les critères d'évaluation, l'organisation des activités. Il doit avoir des outils méthodologiques, savoir ce qu'il a à faire et comment le faire.... L'enseignant doit également réfléchir à la manière d'impliquer davantage les élèves dans la vie de classe, en leur confiant par exemple des responsabilités telles que faire la date ou l'appel etc...

Finalement, Hervé Caudron résume quelques points clés à mettre en place en classe :

- L'importance d'un climat de classe qui favorise l'initiative et la prise de responsabilités.
- Pour développer l'autonomie, les élèves doivent évoluer avec des contraintes et des repères. La contrainte dans une consigne facilite souvent le travail des élèves.
- Inviter les élèves à échanger, à confronter leurs idées, leurs hypothèses, à expliciter leur travail...
- Varier les situations d'apprentissage de manière à ce que nos élèves ne soient pas autonomes uniquement dans un contexte bien spécifique.
- Faciliter la construction de compétences méthodologiques.
- Associer les élèves à l'évaluation : analyser avec l'élève pourquoi c'est juste, pourquoi c'est faux, quelle a été sa démarche...

4. Conclusion de nos recherches

L'autonomie est un concept complexe car cela va nécessiter l'appropriation par l'élève de compétences et attitudes multiples. Elle est également complexe dans la mesure où on est souvent dans une approche paradoxale lorsqu'on parle d'autonomie :

- L'autonomie renvoie à la fois à la notion de liberté individuelle et à la fois au respect des contraintes collectives.
- Dans l'acquisition de l'autonomie, on se situe souvent entre dépendance et indépendance. La limite n'est pas toujours évidente à définir. L'autonomie se construit avec l'aide de l'adulte pour se détacher petit à petit de cette aide.
- L'autonomie se construit avec les autres, en société, dans un groupe... avec toutes les contraintes sociales que cela implique. Il s'agira d'apprendre à exister, à être soi-même en société.

L'apprentissage de l'autonomie est une mission de l'école, il appartient aux enseignants de se saisir de ce concept dans sa globalité, de mener une réflexion sur les moyens qui permettent son développement. A l'issue de cette recherche, on retiendra quelques points qui nous semblent essentiels :

L'enseignant doit privilégier :

- Une pédagogie guidée et différenciée,
- Un enseignement qui soit le plus explicite possible tant au niveau des consignes, des aides apportées, du système d'évaluation...
- la construction de compétences méthodologiques
- Penser, structurer, utiliser l'espace classe.

L'enseignant devra avoir à cœur de favoriser un climat de classe propice aux échanges, aux initiatives, à la responsabilisation... avec un cadre clair rappelant à chacun ses droits et devoirs. C'est aussi grâce à une relation maître / élève construite et basée sur la bienveillance et la confiance que l'autonomie peut se développer dans nos classes. Enfin, nous ne devons pas oublier que l'autonomie se construit avec le temps et qu'elle nécessite une lente maturation. Cela implique de la patience, la connaissance et le respect du rythme de chacun de ses élèves.

5. Présentation de la problématique :

J'ai choisi de porter un regard réflexif, critique vis-à-vis d'une démarche que j'ai moi-même initiée, en début d'année, dans ma classe de petite section. Cette démarche a été mise en place bien avant que je choisisse de faire mon mémoire sur l'autonomie et que je m'y intéresse plus en profondeur. J'ai proposé à mes élèves en début d'année des ateliers autonomes basés sur de la manipulation principalement, avec cette visée : le développement de l'autonomie. Le principe de ces ateliers repose sur le fait que les élèves peuvent choisir un atelier de leur choix, se servir, s'exercer librement. Ils doivent se signaler à l'enseignant lorsqu'ils ont réussi et ranger le matériel utilisé de façon autonome lorsqu'ils ont terminé.

L'objectif de mon étude sera d'analyser dans quelle mesure le dispositif mis en place a permis de développer l'autonomie, de porter un regard critique sur celui-ci et de proposer des aménagements, des améliorations et de voir dans quelle mesure celles-ci répondent davantage à mon objectif de départ : le développement de l'autonomie.

5.1. Présentation du dispositif mis en place:

Le dispositif comporte neuf activités possibles présentées en annexe un. Il s'agit d'activités impliquant des tâches simples, de manipulation avec un matériel qui implique une consigne de façon à ce que celle-ci soit expliquée aux élèves une fois et qu'il ne soit pas nécessaire de la réexpliquer régulièrement.

Le matériel de chaque activité se trouve dans des barquettes qui sont rangées dans un placard de la classe. Les barquettes sont un peu « entassées » les unes sur les autres car l'organisation matérielle de la classe ne permet pas un rangement optimal avec un casier ou un tiroir pour chaque activité par exemple.

J'ai mis en place une fiche de suivi nominative avec la photo de l'élève pour qu'il la retrouve facilement (présentée en annexe un). Cette fiche est rangée dans le casier de chaque élève. Elle se présente sous forme de tableau à trois colonnes : photo de l'activité, descriptif écrit, validation. L'activité n'est validée que lorsque l'élève l'a réussie. L'enseignant lui donne alors une gommette verte qu'il peut coller lui-même sur sa fiche de suivi, dans la colonne validation. Il n'y a pas de gommettes jaunes ou rouges. Le principe est de s'entraîner pour y arriver. L'enseignant ne valide l'activité que lorsque l'élève a réussi à faire la tâche.

Les élèves peuvent faire ces activités le matin lorsqu'ils ont terminé leur travail en atelier ou l'après-midi après la sieste pour ceux qui restent à l'école.

Pour l'élève, il s'agit de :

- Exécuter un ensemble de tâches en autonomie : prendre le matériel, faire la tâche, défaire la tâche, ranger le matériel.
- Respecter des consignes.
- S'entraîner.
- Dire à l'enseignant quand il a réussi.

5.2. Objectifs lors de la mise en place de cette démarche :

Mon objectif était d'abord de développer l'autonomie des élèves et favoriser l'appropriation de l'espace classe. En effet, en début de petite section, il me paraissait primordial de travailler sur l'appropriation des lieux par les élèves. Le fait de pouvoir choisir son activité, se servir dans le placard, s'installer, expérimenter, ranger conduit l'élève à se familiariser avec l'espace, le matériel spécifique aux activités scolaires, les règles de vie de la classe et son fonctionnement. Par ailleurs, cette démarche me semblait intéressante pour développer l'estime de soi, l'engagement dans la tâche, la persévérance, l'appropriation des apprentissages. De plus, le fait de pouvoir choisir me semblait intéressant pour permettre le plaisir des élèves tout en travaillant des compétences et également pour aider certains élèves à mieux accepter l'espace de contrainte que peut représenter l'école. Il s'agissait donc de développer l'autonomie des élèves grâce au plaisir de faire par soi-même. Enfin, le travail en autonomie contribue à apprendre aux élèves à travailler sans l'enseignant pour acquérir petit à petit l'autonomie affective nécessaire et recherchée en début de petite section.

5.3. Lancement du dispositif

Comme je l'ai dit auparavant, j'ai veillé à ce que le matériel implique la consigne pour éviter de réexpliquer la consigne à chaque fois qu'un élève prend un atelier. Les différents ateliers ont été expliqués aux élèves au préalable en rassemblement.

Nous sommes au début de l'année de petite section, le dispositif se met en place de façon assez déstructurée : les élèves ne rangent pas, commencent une tâche et passent à une autre sans avoir terminé celle commencée, ne se signalent pas lorsqu'ils ont réussi, la présence d'un adulte est souvent requise pour réguler, rappeler les consignes de rangement, remettre de l'ordre car le matériel est mélangé etc... J'ai pensé que les choses se structureraient progressivement, que les élèves gagneraient en autonomie avec le temps.

5.4. Hypothèse et procédure pour la valider :

5.4.1. Hypothèse :

J'é mets l'hypothèse que les ateliers autonomes, tels que je les ai mis en place, permettent de développer l'autonomie de mes élèves.

5.4.2. Procédure pour valider cette hypothèse :

Pour valider cette hypothèse je me baserai sur :

- Une analyse des fiches de suivi des élèves.
- Une expérimentation qui consiste à mettre les élèves en situation sur les ateliers autonomes et observer leur autonomie selon une grille critériée définie au préalable.
- Mon observation personnelle en classe.
- La recherche menée au préalable sur l'autonomie.

5.4.3. Descriptif de l'expérimentation menée en classe :

Le matin il y a toujours quatre ateliers : un dirigé par l'enseignant, un dirigé par l'ATSEM, deux ateliers en autonomie. Sur un des deux ateliers en autonomie, j'ai demandé aux élèves de

prendre un atelier autonome. J'ai énoncé les consignes suivantes : « vous prenez l'activité de votre choix dans le placard, vous faites l'activité, vous m'appellez lorsque vous pensez avoir réussi, vous défaites votre travail puis le rangez dans le placard. » Je me suis placée en retrait et j'ai observé mes élèves selon une grille critériée définie au préalable.

Les critères d'observation que j'ai définis sont :

- La prise en main de l'activité : L'élève prend l'activité « seul », doit solliciter l'adulte, ne réagit pas à la consigne.
- La réalisation de la tâche : L'élève réalise l'activité demandée, arrête avant d'avoir terminé, ne fait pas la tâche.
- Le signalement à l'enseignant : L'élève pense avoir réussi et se signale, l'élève a réussi mais ne se signale pas.
- Le fait de défaire son travail : L'élève défait son travail, l'élève défait son travail mais ne range pas dans la barquette, l'élève ne défait pas son travail.
- Le rangement du matériel à sa place : L'élève range le matériel dans le placard, l'élève ne range pas dans le placard.

Pour les élèves, il y a donc cinq étapes à réaliser en autonomie.

5.4.4. Les participants :

Je suis élève professeur à l'école maternelle de Savigny en Haute-Savoie, dans une classe de petite section comptant vingt-sept élèves. Il s'agit d'un milieu rural avec une population plutôt aisée (beaucoup de parents d'élèves travaillent en Suisse). J'ai l'aide d'une ATSEM et d'une AVS pour Nolan, un élève diagnostiqué autiste.

6. Résultats

6.1. Les fiches de suivi : bilan à fin janvier 2015

	Nombre d'activités validées								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'élèves	1	0	2	10	9	3	1	1	0

- L'activité transvasement ne se prête pas à être menée en autonomie puisqu'il faut aller remplir les récipients d'eau, ce que les élèves ne peuvent pas faire seuls, c'est pourquoi cette activité n'a pu être travaillée par les élèves.
- Les élèves ont tous validé au moins une activité.
- Cinq élèves se distinguent en ayant validé davantage d'activités (entre six et huit activités).
- La majorité des élèves a validé quatre ou cinq activités sur neuf activités possibles.
- Trois élèves ont validé peu d'activités (moins de quatre).

6.2. Expérimentation menée en classe : résultats

Les résultats de l'expérimentation seront présentés de la façon suivante :

- Un tableau présentant les résultats de tous les élèves, critère par critère avec un code couleur pour plus de lisibilité.
- Deux tableaux synthétisant les résultats de la classe.

6.2.1. Résultats de tous les élèves

Prénom	Groupe	L'élève prend l'activité demandée	L'élève doit solliciter l'adulte	L'élève ne réagit pas à la consigne. L'adulte doit intervenir	L'élève réalise l'activité demandée	L'élève arrête avant d'avoir terminé	L'élève ne fait pas la tâche	L'élève pense avoir réussi, il se	L'élève a réussi mais ne se signale pas	L'élève défait son travail	L'élève ne défait pas son	L'élève a défait son travail mais ne le range pas dans la barquette	L'élève va ranger l'activité dans le placard	L'élève ne va pas ranger l'activité dans le placard
Zoé	Bleu													
Julia	Bleu													
Evan M	Bleu													
Maxime G	Bleu													
Louise	Bleu													
Colin	Bleu													
Edgar	Bleu													
Nolan	Jaune	ABS			ABS			ABS		ABS			ABS	
Yann	Jaune													
Aaron	Jaune													
Maëlys	Jaune													
Gabin	Jaune													
Coline	Jaune													
Lily	jaune													
Oscar	Rouge	ABS			ABS			ABS		ABS			ABS	
Lou	Rouge													
Ryan	Rouge													
Iris	Rouge													
Loïc	Rouge													
Pauline	Rouge													
Solal	Rouge													
Maxime B	Vert													
Ninon	Vert													
Chloé	Vert													
Evan F	Vert													
Till	Vert													
Maïli	Vert													

6.2.2. Synthèse des résultats

	Nombre d'étapes réalisées en autonomie					
	0	1	2	3	4	5
Nombre d'élèves	1	0	2	13	8	1

	Etapes à réaliser en autonomie par l'élève				
	La prise en main de l'activité	La réalisation de la tâche	Le signalement à l'enseignant	Le fait de défaire le travail	Le rangement dans le placard
Nombre d'élèves qui mènent l'étape en autonomie	15	24	13	10	18
Nombre d'élèves qui ont besoin de l'adulte	10	1	12	15	7

7. Discussion

7.1. Analyse des fiches de suivi des élèves

L'analyse des fiches de suivi nous montre que la majorité des élèves a finalement validé assez peu d'activités (quatre ou cinq activités sur neuf possibles). Ce bilan nous donne une information relative par rapport à l'implication des élèves, en effet :

D'une part, mon observation me permet de constater que certains élèves refont souvent la même activité malgré le fait que celle-ci a déjà été validée par l'enseignant. On peut formuler deux types d'hypothèses. Première hypothèse : ces élèves ont plaisir à s'entraîner, à réussir une activité. Seconde hypothèse possible : ces élèves n'osent pas ou n'éprouvent pas l'envie de s'engager dans une nouvelle tâche. Les deux hypothèses sont possibles, c'est à l'enseignant d'affiner au cas par cas, selon la connaissance qu'il a de ses élèves et grâce à une relation de confiance établie avec chacun de ses élèves. Cela implique un suivi rigoureux de l'enseignant et le système actuel, sur du temps libre des élèves, ne permet pas cette rigueur dans le suivi des élèves. Il s'agit d'un temps beaucoup trop informel et trop peu structuré. Dans le même ordre d'idée, il n'y a pas de suivi formalisé des entraînements, l'enseignant n'en a pas trace écrite : quel élève s'est entraîné ? Sur quelles activités ? Quelles sont les activités qu'il n'a

jamais essayées ? Quelles sont celles qui lui posent des difficultés ? La seule trace qu'il peut exploiter sont les activités validées (lorsqu'il y a une gommette verte).

D'autre part, le temps pour mener ces ateliers autonomes, pour certains élèves, est court. En effet, dans le dispositif proposé, les élèves peuvent faire un atelier autonome uniquement lorsqu'ils ont terminé leur travail : certains élèves ont rapidement terminé leur travail alors que d'autres non. Ce temps, tel qu'il est prévu dans ce dispositif, reste de manière générale assez court et ne permet pas toujours aux élèves de mener une activité en totalité et de la faire valider par l'enseignant.

Par ailleurs, le bilan des fiches de suivi nous renseigne peu sur l'acquisition en terme d'autonomie car lorsque les élèves ont terminé leur travail, ils peuvent prendre un atelier autonome mais ils peuvent également lire un livre à la bibliothèque, prendre un coloriage ou une feuille pour dessiner. Le fait de ne pas s'engager dans les ateliers autonomes n'est pas forcément révélateur d'un manque d'autonomie.

Enfin, on note que le choix des tâches est important lorsqu'on souhaite que les élèves soient autonomes : la tâche en elle-même ne doit pas impliquer l'intervention de l'adulte. Elle doit pouvoir être menée totalement en autonomie. L'activité transvasement n'a pas pu être validée car justement, elle nécessite une intervention de l'adulte pour aller chercher de l'eau.

7.2. Analyse de l'expérimentation menée en classe

Cette expérimentation nous permet de constater que, via le dispositif proposé, les élèves ont finalement développé une autonomie relative. En effet seulement une élève parvient à mener les cinq étapes sans solliciter l'adulte. Les autres élèves ont forcément besoin d'un rappel de l'adulte à un moment donné même si la majorité des élèves est capable de mener au moins trois étapes en autonomie.

On peut constater que, hors mis l'étape « réalisation de la tâche », toutes les autres étapes peuvent être problématiques pour un nombre plus ou moins important d'élèves. On note que ce qui pose problème pour les élève, par ordre d'importance, c'est d'abord le fait de défaire le travail (quinze élèves), puis le fait de se signaler à l'adulte (douze élèves), ensuite c'est la prise en main de l'activité (dix élèves) et enfin le rangement dans le placard (sept élèves). Mon observation, lors de l'expérimentation, me permet par ailleurs de constater qu'il y a une sorte d'effet de groupe. En effet, si un élève pense à défaire son travail, les élèves qui sont autour de lui vont y penser également. Dans le groupe des bleus, aucun élève ne pense à défaire son travail, par contre il suffit qu'un ou deux élèves pensent à ranger dans le placard pour que les autres y pensent également.

Concernant la validation auprès de l'enseignant, les élèves ont tous été capables de me dire s'ils avaient réussi ou non, par contre ils n'ont pas forcément pensé à se signaler. Les élèves parviennent donc à s'autoévaluer mais ne pensent pas forcément à se signaler. Ce point me

semble particulièrement important car la validation de l'enseignant est nécessaire, et ne peut pas être laissée à l'unique charge des élèves. Pour autant, l'autonomie vise à se détacher progressivement de l'adulte. Alors, peut-on conclure que le fait de ne pas se signaler relève d'un manque d'autonomie ? Ce point reste discutable. Le signalement est important surtout du point de vue de l'enseignant qui a besoin de valider que l'élève a effectivement réussi. En effet, l'enseignant a nécessairement besoin de vérifier que l'élève a compris la tâche à réaliser et qu'il y est effectivement parvenu. Mais, lorsqu'on vise l'autonomie de nos élèves, on cherche surtout à ce que ceux-ci se détachent progressivement de l'aide de l'adulte en parvenant par exemple à s'autoévaluer.

On peut supposer par ailleurs que si les élèves ne pensent pas à se signaler dans le cadre de cette expérimentation, où la consigne a bien été rappelée, ils n'y penseront pas dans un cadre moins structuré. Le fait de mener ces activités sur du temps libre, sur un temps qui finalement est peu formalisé va certainement amplifier ce phénomène. Cela peut expliquer notamment le fait que peu d'activités sont au final validées. Ce point est aussi renforcé par mon observation au quotidien, c'est souvent moi qui passe auprès des élèves et qui leur signifie « bravo tu as réussi, c'est bien... ».

Les ateliers autonomes, tels qu'ils sont proposés actuellement, sur un temps court, peu formalisé, peu ritualisé, avec peu de rappels des consignes, un regard de l'enseignant qui n'est pas systématique me semble finalement peu propice à un réel développement de l'autonomie. En effet, cela ne permet pas aux élèves de s'approprier totalement le dispositif, ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Le fait de proposer les ateliers autonomes sur du temps libre, sur un temps choisi ne permet pas une régularité. Certains élèves s'entraînent peu souvent. On peut alors se demander dans quelle mesure ils peuvent réellement s'approprier le dispositif et les consignes.

Enfin, Aaron se distingue des autres élèves dans la mesure où il ne rentre pas du tout dans la démarche proposée. On peut constater qu'il a validé très peu d'activités et qu'il a encore besoin de l'adulte pour toutes les étapes qui lui sont demandées. Il se distingue particulièrement des autres car il est le seul qui a besoin d'être sollicité par l'adulte pour faire l'activité. Aaron est un élève qui a encore du mal à se séparer de l'adulte qui l'accompagne le matin. Il n'est pas encore propre. Il parle peu aux adultes de la classe (enseignantes, AVS, ATSEM), il participe peu en classe, que ce soit en rassemblement, en atelier dirigé ou même dans un rapport duel maître élève. Il va parler uniquement lorsqu'il a besoin de quelque chose (de l'aide pour s'habiller, besoin d'aller aux toilettes etc...). Lors des ateliers dirigés, il a du mal à s'engager dans la tâche même lorsqu'il s'agit d'un jeu. D'un point de vue médical, Aaron est un grand prématuré.

Mon observation me conduit à penser qu'Aaron a encore besoin de temps. Il me semble que le rôle de l'enseignant doit être centré dans un premier temps sur la construction d'une relation de confiance avec cet élève. En ce qui concerne les ateliers autonomes, on pourra différencier les objectifs d'Aaron pour que ceux-ci soient davantage accessibles et différencier au niveau du dispositif en lui-même avec une présence, une guidance de l'enseignant davantage marquée et une forme de rappel de consignes. On peut penser que pour Aaron, le

développement de l'autonomie nécessite des étapes intermédiaires avec une guidance de l'adulte davantage marquée. Il s'agira alors de construire avec lui une relation de confiance qui lui permettra ensuite de se détacher petit à petit de l'aide de l'adulte.

7.3. Conclusion :

Le dispositif proposé n'a pas permis de développer le niveau d'autonomie que j'attendais. Au regard de la recherche documentaire menée en parallèle, on peut noter que :

- ✓ Les ateliers autonomes se déroulent dans un cadre peu formalisé, peu structuré avec peu de guidance de l'enseignant et peu d'aides. Cela ne facilite pas la construction pour l'élève d'une méthode qu'il est habitué à reproduire. Il semble nécessaire de proposer un dispositif stable avec des contraintes, des repères marqués et des aides.
- ✓ Les élèves n'ont pas de rappels de consignes que ce soit à l'oral et / ou de façon visuelle. Il y a cinq étapes à réaliser en autonomie, ce qui est conséquent pour un élève de petite section.
- ✓ D'un point de vue de l'organisation spatiale, l'espace de rangement n'est pas clairement délimité et identifié. Or, nous savons que l'organisation du milieu, de l'espace classe est importante surtout dans une classe de maternelle. Celle-ci est une des conditions au déroulement de l'activité, l'enseignant doit organiser l'espace pour pouvoir s'appuyer dessus. Cet aspect n'est pas à négliger.
- ✓ Le dispositif ne permet pas un suivi rigoureux qui permette de pointer du doigt les difficultés et de mettre en place des aides appropriées ce qui est dommageable car les élèves travaillent des compétences.
- ✓ La validation de l'enseignant est essentielle et doit être davantage marquée. Elle permet en cas de réussite, une verbalisation et en cas d'échec un échange qui permette à l'élève de comprendre ses erreurs. Par ailleurs, elle est utile pour l'enseignant dans le suivi des élèves.

Ainsi, je peux conclure que mon hypothèse de départ est invalidée puisque mes élèves n'ont pas développé, par ce dispositif, le niveau d'autonomie attendu.

8. Proposition d'un second dispositif :

Au regard de l'analyse et des conclusions que j'ai pu faire, je propose donc des aménagements pour améliorer le dispositif en place. J'analyserai ensuite dans quelle mesure cela permet d'atteindre de meilleurs résultats en matière d'autonomie.

Pour ce second dispositif, je propose douze activités possibles, présentées en annexe deux, en lien avec les compétences travaillées sur les périodes trois et quatre. Pour rassurer les élèves qui manquent de confiance je propose quelques activités simples et connues telles que l'activité chaussettes pinces à linge et l'activité soleil pinces à linge. Le principe des ateliers autonomes est toujours le même : les élèves peuvent choisir un atelier de leur choix, se servir, s'exercer librement. Ils doivent se signaler à l'enseignant lorsqu'ils ont réussi et ranger le matériel utilisé de façon autonome lorsqu'ils ont terminé.

8.1. Aménagements proposés :

8.1.1. Pour structurer l'espace et le temps :

D'un point de vue spatial tout d'abord, il était nécessaire de proposer un espace de rangement davantage identifié, délimité. Je n'ai pas à ma disposition un matériel « idéal » tel que des tiroirs par exemple, il est cependant possible d'améliorer le dispositif de rangement avec :

- Davantage d'étagères de rangement.
- Sur les étagères, des espaces bien définis, avec la photo de chaque activité collée directement sur l'étagère à l'endroit où j'attends que celle-ci soit rangée. L'objectif est de permettre aux élèves de remettre facilement les activités à leur place en se référant à la photo.
- Dans chaque barquette, une photo de l'activité lorsque celle-ci est rangée dans la barquette de façon à ce que les élèves visualisent bien de quelle façon ils doivent défaire et ranger le matériel, notamment pour que celui-ci puisse être utilisé par une autre élève sans intervention de l'adulte. Le support proposé est consultable en annexe quatre.

L'espace-temps est une variable importante également. Nous avons vu précédemment que le développement de l'autonomie nécessite de structurer, d'offrir des repères à nos élèves via, entre autres, des contraintes. Il me paraît pertinent de structurer davantage le temps sur lequel sont proposés les ateliers autonomes et de les proposer sur le temps des ateliers du matin. Cela permettrait notamment d'impliquer tous les élèves dans le dispositif des ateliers autonomes. Par ailleurs le début et la fin de ces ateliers sont bien marqués, leur fonctionnement est ritualisé et familier pour les élèves. De plus, les ateliers du matin font systématiquement l'objet d'une verbalisation, d'un temps d'échange et de bilan, ce qui semble essentiel pour un vrai suivi de la part de l'enseignant et une vraie progression des élèves.

8.1.2. Le passage des consignes :

Les élèves ont cinq étapes à mener en autonomie, ce qui est conséquent pour des élèves de petite section. Il est nécessaire de les aider à se les approprier totalement. Pour cela, on peut prévoir un rappel des consignes avant chaque atelier. L'enseignant rappelle les consignes puis demande aux élèves de les redire. Dans un second temps, lorsque les élèves commenceront à mieux intégrer ces consignes, l'enseignant pourra alors demander directement aux élèves de rappeler les consignes des ateliers autonomes. L'enseignant aura pour rôle de reformuler si besoin, appuyer certains points etc...

Par ailleurs, il semble important de prévoir un support visuel auquel les élèves peuvent se référer pour se rappeler des différentes étapes. En petite section, ce support doit nécessairement comporter des photos qui soient suffisamment explicites pour être véritablement utiles pour les élèves. D'une part, il faut prévoir un temps pour l'expliquer aux élèves. D'autre part, pendant les temps d'ateliers autonomes il faut inciter les élèves à l'utiliser, lorsqu'ils sollicitent l'adulte les renvoyer vers le support visuel en les aidant si besoin pour que ce support devienne vraiment un point de repère, un outil méthodologique. Ce support est consultable en annexe 3.

8.1.3. Concernant l'activité en elle-même :

Pour aider les élèves, d'une part à savoir ce qu'ils ont à faire et, d'autre part à savoir s'ils ont réussi, il me semble pertinent que chaque activité comporte la photo de l'activité lorsque celle-ci est réussie (le document proposé est consultable en annexe quatre). Cela peut aussi être une aide au moment de valider l'activité avec l'élève. En effet, le fait de s'appuyer sur une photo peut permettre à l'élève de mieux comprendre ce qu'on attend de lui, de mieux le visualiser. Je prends l'exemple de Maxime, sur l'activité de tri de bouchons petits/grands : Maxime m'appelle car il pense avoir réussi. En réalité, Maxime n'a pas terminé son travail, il reste encore des bouchons à trier. Je l'invite alors à regarder la photo de l'activité lorsqu'elle est réussie et lui demande : « Maxime, regarde bien la photo, lorsque c'est réussi y a-t-il encore des bouchons dans la grande barquette ? » Maxime me répond que non. Je lui demande : « que dois-tu faire alors ? » Maxime me répond qu'il doit tout trier. Il me semble que la présence de la photo permet davantage de guider l'élève. Il me semble également intéressant d'inciter les élèves à vérifier avec la photo avant d'appeler l'enseignant lorsqu'ils pensent avoir réussi.

8.1.4. La guidance de l'enseignant :

Comme nous l'avons vu précédemment, l'autonomie vise à se détacher progressivement de l'adulte mais pour atteindre cet objectif l'accompagnement de l'enseignant est nécessaire. Le premier dispositif prévoyait très peu de présence de l'enseignant. Pour aider les élèves à aller vers l'autonomie recherchée, l'accompagnement de l'adulte doit être davantage marqué. Pour cela, le second dispositif se déroulera de la façon suivante : les ateliers autonomes seront proposés, dans un premier temps, sous forme d'ateliers dirigés. Ils seront dirigés par l'enseignant pendant deux semaines puis par l'ATSEM pendant deux semaines également. Le rôle de l'adulte pendant ces quatre semaines sera de :

- Rappeler les consignes, les faire redire par les élèves.
- Expliquer aux élèves les nouveaux ateliers.
- Présenter les aides à disposition et inciter les élèves à les utiliser, à s'y reporter. Lorsqu'un élève sollicite l'aide de l'adulte, celui-ci aura pour rôle d'aider l'élève à s'appuyer sur les outils mis à sa disposition.
- Guider davantage les élèves qui manquent de confiance.
- Vérifier que chaque élève respecte les consignes, les différentes étapes. Lorsqu'un élève a oublié une étape, l'inviter à se questionner en lui demandant : que devais-tu faire ensuite ? Comment fais-tu pour le savoir ? Rappelle-toi, où dois-tu regarder ? etc...
- Faire verbaliser les élèves lorsqu'ils ont réussi une activité.
- Lorsqu'ils n'ont pas réussi, les aider à comprendre pourquoi.

La guidance de l'enseignant nécessite aussi un suivi rigoureux. Il paraît en effet nécessaire d'avoir une trace des entraînements de chaque élève. Comme je l'ai dit précédemment, cela permettra d'identifier les élèves qui s'entraînent toujours sur la même activité alors qu'ils l'ont déjà validée, d'identifier les difficultés de certains etc... Ce suivi sera un outil pour différencier, affiner mon observation au moment de ateliers autonomes, inciter certains élèves à se lancer sur de nouvelles activités etc... C'est pourquoi, j'ai modifié la fiche de suivi avec une colonne dans laquelle j'intègre l'enregistrement des dates d'entraînement (cette modification est consultable en annexe deux).

8.2. Hypothèse et procédure pour la valider :

8.2.1. Hypothèse :

J'émet l'hypothèse que ce second dispositif va permettre aux élèves de construire des compétences méthodologiques et ainsi leur permettre de développer davantage leur autonomie.

8.2.2. Démarche pour valider mon hypothèse :

Pour valider mon hypothèse, je me baserai sur :

- Une analyse des fiches de suivi des élèves.
- Une expérimentation qui consiste à mettre les élèves en situation sur les ateliers autonomes et observer leur autonomie selon la même grille critériée que celle prévue lors du premier dispositif. Cette expérimentation sera menée après les quatre semaines d'ateliers dirigés (avec l'enseignant puis avec l'ATSEM).
- Mon observation personnelle en classe.
- La recherche menée au préalable sur l'autonomie.

9. Résultats

9.1. Les fiches de suivi des élèves : bilan au terme des quatre semaines

Prénom	Groupe	Nombre d'entraînements	Nombre d'activités validées	Nombre d'entraînements sur une activité déjà validée
Zoé	Bleu	13	9	4
Julia	Bleu	8	4	2
Evan M	Bleu	8	5	1
Maxime G	Bleu	8	7	0
Louise	Bleu	10	7	2
Colin	Bleu	4	4	0
Edgar	Bleu	11	6	5
Nolan	Jaune	1	1	0
Yann	Jaune	10	8	2
Aaron	Jaune	4	2	0
Maëlys	Jaune	13	8	5
Gabin	Jaune	11	7	4
Coline	Jaune	11	8	3
Lily	Jaune	13	10	3
Oscar	Rouge	8	6	1
Lou	Rouge	10	9	0
Iris	Rouge	8	5	1
Loïc	Rouge	9	6	3
Pauline	Rouge	8	5	2
Solal	Rouge	15	8	5
Maxime B	Vert	11	9	2
Ninon	Vert	13	9	3
Chloé	Vert	9	5	1
Evan F	Vert	11	4	5
Till	Vert	12	7	5
Maili	Vert	7	7	0

- Les élèves ont tous validé au moins une activité sur douze possibles.
- Deux élèves se distinguent des autres en ayant validé seulement une ou deux activités.
- Sept élèves ont validé quatre ou cinq activités.
- La majorité des élèves a validé entre six et dix activités.
- Sur vingt-six élèves, vingt se sont entraînés au moins une fois sur une activité déjà validée.

- Les élèves n'avancent pas au même rythme : le nombre d'entraînements peut aller de un à treize et le nombre d'activités validées peut aller de un à dix.

9.2. L'expérimentation menée en classe : les résultats

Les résultats de l'expérimentation seront présentés de la façon suivante :

- Un tableau présentant les résultats de tous les élèves, critère par critère avec un code couleur pour plus de lisibilité.
- Deux tableaux synthétisant les résultats de la classe.

9.2.1. Résultats de tous les élèves

Prénom	Groupe	L'élève prend l'activité demandée	L'élève doit solliciter l'adulte	L'élève ne réagit pas à la consigne. L'adulte doit intervenir	L'élève réalise l'activité demandée	L'élève arrête avant d'avoir terminé	L'élève ne fait pas la tâche	L'élève pense avoir réussi, il se signale	L'élève a réussi mais ne se signale pas	L'élève défait son travail	L'élève ne défait pas son	L'élève a défait son travail mais ne le range pas dans la barquette	L'élève va ranger l'activité dans le placard	L'élève ne va pas ranger l'activité dans le placard
Zoé	Bleu													
Julia	Bleu													
Evan M	Bleu													
Maxime G	Bleu													
Louise	Bleu													
Colin	Bleu	ABS			ABS			ABS		ABS			ABS	
Edgar	Bleu													
Nolan	Jaune	ABS			ABS			ABS		ABS			ABS	
Yann	Jaune													
Aaron	Jaune													
Maëlys	Jaune													
Gabin	Jaune													
Coline	Jaune													
Lily	jaune													
Oscar	Rouge													
Lou	Rouge													
Iris	Rouge													
Loïc	Rouge													
Pauline	Rouge													
Solal	Rouge													
Maxime B	Vert													
Ninon	Vert													
Chloé	Vert													
Evan F	Vert													
Till	Vert													
Maili	Vert													

9.2.2. Synthèse des résultats

	Nombre d'étapes réalisées en autonomie					
	0	1	2	3	4	5
Nombre d'élèves	0	0	0	1	4	19

	Etapas à réaliser en autonomie par l'élève				
	La prise en main de l'activité	La réalisation de la tâche	Le signalement à l'enseignant	Le fait de défaire le travail	Le rangement dans le placard
Nombre d'élèves qui mènent l'étape en autonomie	23	24	21	23	23
Nombre d'élèves qui ont besoin de l'adulte	1	0	3	1	1

10. Discussion

10.1. Analyse des fiches de suivi

Nous pouvons tout d'abord souligner que, pendant les quatre semaines d'ateliers dirigés, les élèves se sont entraînés sur de nombreux ateliers et ont travaillé ainsi de nombreuses compétences. La majorité des élèves a validé quatre ou cinq activités en quatre semaines. Dans le premier dispositif, la majorité des élèves avait validé quatre ou cinq activités en quatre mois.

Nous pouvons constater que les élèves se sont entraînés à des rythmes différents. Certains élèves avancent plus vite que d'autres, c'est le cas de Maxime B. ou de Lily par exemple. Pour ces élèves, il faut prévoir de proposer régulièrement de nouveaux ateliers pour qu'ils restent motivés et qu'ils trouvent de quoi alimenter leur désir d'avancer. Nolan et Aaron se distinguent des autres car ils avancent à un petit rythme. Colin, lui, a été souvent absent les semaines d'ateliers dirigés, ce qui explique qu'il ne se distingue pas des autres à mon sens. Le dispositif me semble intéressant puisqu'il permet la prise d'initiatives tout en respectant le rythme de chacun. Il n'est pas problématique d'avoir des élèves qui avancent à des rythmes différents.

On peut noter par ailleurs que les élèves refont souvent une activité qui a déjà été validée. Mon observation lors des ateliers dirigés me conduit à conclure que les élèves aiment s'entraîner sur certaines activités en particulier, qu'ils ont plaisir à les faire et à les refaire. Je prends l'exemple de Yann : lors d'un atelier dirigé, Yann s'apprête à trier à nouveau les graines. Je l'invite donc à prendre un atelier qu'il n'a jamais essayé. Il me répond : « oui mais moi j'aime bien trier les graines ». C'est le type de réponse que j'ai souvent eu lorsque j'ai souhaité amener les élèves à essayer un nouvel atelier. Le goût de l'entraînement est important et est à développer chez nos élèves. Cela ne traduit pas, à mon sens un manque d'autonomie. Comme le souligne Hervé Caudron, l'autonomie s'exprime à travers la volonté et le plaisir d'apprendre. Je pense qu'il est intéressant de laisser cette possibilité aux élèves et de prévoir en parallèle un système pour motiver aussi à faire de nouvelles activités. Je pense notamment au cahier de réussite. Par exemple, les élèves auraient chacun un petit stock d'images des activités possibles. Lorsqu'une activité est validée par l'enseignant, l'image peut être collée par l'élève dans son cahier de réussite. Cela pourrait les motiver à faire de nouvelles activités. Et puis, le petit stock d'images à disposition peut leur permettre d'avoir davantage conscience des ateliers qu'ils n'ont encore jamais essayés ou jamais validés. En effet, dans le dispositif que j'ai proposé, l'enseignant enregistre tous les entraînements des élèves et les activités qui sont validées. Cela lui est utile pour le suivi de ses élèves. Cependant, les élèves n'ont pas d'outils leur permettant de voir où ils en sont ce qui est dommageable lorsqu'on souhaite le développement de l'autonomie. Cela leur permettrait de développer ce qu'Hervé Caudron appelle l'autonomie dans l'organisation du travail. Il s'agirait de permettre aux élèves d'avoir davantage conscience de ce qu'ils ont déjà validé et de ce qu'ils n'ont jamais essayé. On peut imaginer également que cet aspect peut être plus particulièrement travaillé avec petit un groupe d'élèves qui montrent plus d'autonomie. Cela peut être une façon de différencier et de les amener vers davantage d'autonomie.

10.2. Analyse de l'expérimentation menée en classe

Le premier constat que l'on peut faire est que ce second dispositif a permis de faire progresser tous les élèves. Dix-neuf élèves sur vingt-quatre sont aujourd'hui capables de mener les cinq étapes en autonomie. Quatre élèves parviennent à mener quatre étapes en autonomie. Aaron, qui ne menait aucune étape en autonomie dans le premier dispositif, en mène désormais trois de façon autonome.

Dès le premier atelier dirigé que j'ai mené avec mes élèves, j'ai remarqué des changements positifs notamment en ce qui concerne la prise en main de l'activité, le fait de défaire le travail et le ranger dans le placard. J'ai clairement perçu que l'organisation spatiale et les outils visuels mis en place avaient porté leurs fruits quasi immédiatement. La régularité des entraînements, la ritualisation et la guidance de l'adulte ont permis ensuite aux élèves de s'approprier davantage le dispositif, ses consignes, ses contraintes. Au terme de quatre semaines, je constate qu'il est rare qu'un élève oublie de défaire son travail, de ranger dans le placard ou ne sache pas ce qu'il doit faire. L'immédiateté des améliorations m'a vraiment

surprise et permis de voir à quel point l'organisation spatiale et les outils visuels sont essentiels pour permettre la prise d'initiatives et l'autonomie de jeunes élèves.

J'ai pu constater par ailleurs que les élèves ont plaisir à faire par eux-mêmes. En rassemblement, lorsque je passe les consignes, ils sont enthousiastes lorsque c'est leur tour d'être aux ateliers autonomes, ils ont également du mal à s'arrêter lorsque sonne la fin de l'atelier. Par ailleurs, ils me demandent régulièrement l'après-midi s'ils peuvent prendre un atelier autonome. Lors des quatre ateliers dirigés, j'ai ressenti le fait que les élèves sont dans l'action et la prise d'initiatives. En effet, ils choisissent une activité, lorsqu'ils ont terminé ils savent ce qu'ils ont à faire, ont rarement besoin de mon aide et sont vraiment acteurs dans ce type dispositif. Ce point est intéressant puisque les élèves montrent du plaisir, de l'enthousiasme et une forme de prise d'initiatives. Le plaisir de faire par soi-même est sans aucun doute une voie d'accès à la prise d'initiatives, à l'engagement des élèves. On peut aussi émettre l'hypothèse que le plaisir des élèves provient de l'autonomie qui leur est demandée dans ce type d'atelier et que les élèves ont plaisir à être autonomes et à devenir grands. Toujours est-il que, comme le souligne Hervé Caudron, l'autonomie s'exprime dans le plaisir et la volonté d'apprendre. Dès la petite section il est intéressant de permettre aux élèves de trouver du plaisir dans les activités scolaires.

Ce qui a été le plus difficile à installer avec les élèves c'est le fait de se signaler. Les élèves n'y pensent pas tout le temps alors qu'ils connaissent parfaitement cette consigne. Lors de l'expérimentation, seuls trois élèves n'y ont pas pensé mais je pense que cette donnée peut être variable d'une fois à l'autre de façon plus importante que les autres données. En effet, c'est très souvent que je dois rappeler aux élèves : as-tu pensé à te signaler ? Comme je l'ai évoqué précédemment, la pertinence de ce critère est discutable puisque la validation est surtout importante du point de vue de l'enseignant, pour évaluer ses élèves. Le fait de ne pas se signaler relève-t-il vraiment d'un manque d'autonomie ? Par ailleurs, on peut aussi supposer que les élèves ne pensent pas à se signaler car l'objectif de cette étape n'est pas suffisamment clair et lisible pour eux. Il s'agit peut-être d'une étape qui manque tout simplement de sens pour eux, celle-ci étant surtout utile pour l'enseignant. Par rapport à ces différents questionnements, il me semblerait pertinent de faire évoluer le dispositif. Les élèves ont gagné en autonomie dite matérielle : ils savent désormais prendre, défaire, ranger sans l'aide de l'enseignant. La présence de l'adulte n'est plus autant nécessaire. On pourrait envisager des temps d'entraînement et des temps d'évaluation. Sur les temps d'entraînement, les élèves seraient en autonomie et n'auraient pas besoin de se signaler à l'enseignant. Sur les temps d'évaluation, l'enseignant serait présent et l'objectif serait alors de valider les ateliers sur lesquels les élèves se sont entraînés. Lors des temps d'entraînement, les élèves gagneraient en autonomie car la présence de l'enseignant serait beaucoup moins forte et le recours à l'enseignant ne serait plus nécessaire. Pour continuer d'enregistrer les entraînements des élèves, on pourrait proposer un tableau avec le prénom des élèves et des étiquettes (photos des activités) que les élèves auraient à scratcher en dessous de leur prénom à chaque fois qu'ils s'entraînent sur une activité. La mise en place de cet aménagement nécessiterait bien entendu l'accompagnement d'un adulte pendant quelques séances pour bien instaurer cette variante et que les élèves enregistrent correctement leurs entraînements. Par ailleurs, l'enregistrement des

entraînements est nécessaire mais le fait pour l'enseignant de les enregistrer lui-même est une disposition assez lourde, sans réelle valeur ajoutée, et qui ne lui permet pas d'être disponible pour mener une séance avec un autre groupe d'élèves par exemple. En effet, l'enseignant est sans cesse sollicité par les élèves qui ont terminé une activité. Nous avons évoqué auparavant le cahier de réussite qui pourrait être exploité pendant les temps d'évaluation : les élèves colleraient les images des ateliers réussis dans le cahier de réussite. Cela pourrait permettre de donner davantage de sens à ce moment d'évaluation et de donner plus de lisibilité aux élèves sur leurs actions.

On peut noter par ailleurs que la présence de la photo de l'activité réussie dans la barquette est encore difficile à exploiter en autonomie pour les élèves. En effet, c'est souvent moi qui les incite à s'y reporter. Certains élèves n'y pensent pas d'eux-mêmes. Par ailleurs, lorsqu'ils s'y reportent, ils ont encore besoin de mon aide pour comprendre vraiment quelle a été leur erreur. C'est encore difficile pour certains de distinguer sur une photo ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Je prends l'exemple de l'atelier soleil pinces à linge : les élèves doivent placer des pinces à linge autour d'une assiette en carton. Les soleils réalisés par les élèves ne ressemblent pas toujours exactement au soleil de la photo, certains élèves pensent alors qu'ils n'ont pas réussi l'activité. Pour l'instant, c'est plus un outil d'étayage pour l'enseignant qu'un outil véritablement utile pour l'élève. On peut supposer que cet outil nécessite davantage de temps pour être véritablement compris et utile pour les élèves. Certains élèves, comme Solal, l'utilisent parfaitement, s'y reportent régulièrement mais pour beaucoup son usage n'est pas encore acquis.

Enfin, comme je l'ai dit précédemment, Aaron a progressé puisqu'il parvient désormais à mener trois étapes en autonomie. Pour la prise en main de l'activité, Aaron savait ce qu'il avait à faire, il s'est tout de suite dirigé vers le placard pour se servir, ce qui est positif. Cependant, je l'ai relancé plusieurs fois pour qu'il se serve. Il restait silencieux devant le placard sans rien faire, ni rien dire. Au bout de quelques minutes il s'est mis à pleurer. J'ai compris qu'il avait besoin de moi pour prendre l'atelier qui lui plaisait. Je lui ai expliqué qu'il pouvait me demander de l'aide en parlant, pour que je comprenne ce qui ne va pas. Il est encore difficile pour Aaron de faire appel à l'adulte. L'aspect positif est qu'il avait envie d'une activité en particulier. Pendant l'atelier, Aaron a joué un moment avec son activité puis il a réalisé l'activité plusieurs fois. Il ne s'est pas signalé mais il a défait son travail et a rangé dans le placard sans que j'aie à lui dire quoi que ce soit. Ensuite Aaron s'est assis à côté de moi et n'a pas souhaité faire une autre activité malgré mes différentes propositions. Je ressens que la prise d'initiatives est encore difficile pour Aaron, qu'il progresse mais qu'il a sans doute encore besoin de temps. Je pense que le dispositif est bénéfique pour lui, pour l'inciter à manifester de plus en plus d'initiatives aussi petites et timides soient-elles. Je perçois qu'Aaron a encore besoin de l'adulte dans cette quête de l'autonomie. Il me semble qu'il est important de lui apporter cette aide, en favorisant une relation enseignant élève bienveillante, pour lui permettre de progresser et de se détacher petit à petit de l'adulte. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'autonomie se construit avec l'aide de l'adulte. Il me paraît important de lui laisser le temps dont il a besoin en considérant qu'il s'agit pour lui d'étapes

intermédiaires. Pendant ces quatre semaines, Aaron a progressé et c'est ce qui me semble être le plus important.

10.3. Conclusion

Ce second dispositif a permis de développer l'autonomie de mes élèves, en effet :

- La majorité des élèves mène désormais les cinq étapes en autonomie. Les élèves ont construit des compétences méthodologiques puisqu'ils savent désormais ce qu'ils ont à faire, le font sans difficulté et sans le recours à l'aide de l'adulte.
- Les élèves se montrent désormais pleinement dans l'action. Ils font preuve d'enthousiasme et d'initiatives.
- A travers ce dispositif, les élèves ont développé un certain plaisir pour les activités scolaires et le goût de l'entraînement.

Cela me permet de valider mon hypothèse et de conclure que grâce à la construction de compétences méthodologiques, mes élèves ont développé une autonomie dite matérielle et une autonomie affective dans la mesure où ils se détachent désormais de l'aide de l'adulte pour effectuer les tâches demandées. On peut souligner le fait que les élèves ont développé des compétences méthodologiques grâce à des repères spatio-temporels et un temps d'actions délimité, structuré et guidé.

Les élèves ont par ailleurs travaillé de nombreuses compétences et le dispositif leur permet de progresser à leur rythme.

Il serait toutefois pertinent d'envisager des aménagements. En effet, on pourrait maintenant proposer :

- La mise en place d'un cahier de réussite où les élèves colleraient les images des ateliers qu'ils ont réussis : cela leur permettrait d'avoir davantage conscience des activités qu'ils n'ont jamais essayées et cela pourrait contribuer à les motiver à s'engager dans de nouvelles activités. Par ailleurs, ils développeraient ainsi une autonomie liée à l'organisation du travail.
- Des temps d'entraînement en autonomie et des temps d'évaluation avec l'enseignant. L'objectif serait de permettre encore davantage d'autonomie, de soulager l'enseignant de tâches sans valeur ajoutée (enregistrement des entraînements). On peut supposer que cette organisation serait aussi davantage porteuse de sens pour les élèves et leur apporterait une meilleure lisibilité des objectifs de l'enseignant.

CONCLUSION

Pour conclure, la recherche nous montre que l'autonomie de nos élèves n'est pas innée, que celle-ci nécessite l'appropriation de compétences et attitudes multiples. Elle se construit grâce à un enseignement explicite, guidé, favorisant l'appropriation de compétences méthodologiques. Si la visée de l'autonomie est de se détacher progressivement de l'aide de l'adulte, elle se développe malgré tout avec son accompagnement, dans un climat de classe serein, reposant sur la confiance.

L'expérimentation menée en classe dans le cadre de ce mémoire m'a montré que l'autonomie se construit par étapes et qu'il est nécessaire de structurer, de guider, de donner suffisamment de repères pour permettre ensuite davantage d'autonomie et de libertés. L'enseignant devra alors s'attacher à proposer des situations d'enseignement explicites, permettant la construction de compétences méthodologiques. Il pourra pour cela s'appuyer sur des objectifs et des consignes clairs, des repères spatio-temporels réfléchis et structurés. Le temps est nécessaire pour le développement de l'autonomie mais on ne peut compter uniquement sur ce facteur. Si l'autonomie ne s'enseigne pas, ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, les situations proposées en classe doivent permettre l'appropriation d'outils favorisant le développement de celle-ci. C'est pourquoi, dans notre pratique, il est important de se questionner et de se demander dans quelle mesure les dispositifs proposés permettent réellement la construction de l'autonomie.

Bibliographie

Extraits du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

Ministère de l'Éducation Nationale. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BOEN hors-série n°1 du 14 février 2002.

Ministère de l'Éducation Nationale. Le socle commun des connaissances et des compétences, pilier 7, autonomie et initiative, BOEN n°29 du 20 juillet 2006.

Ministère de l'Éducation Nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Ouvrages

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M. T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Editions Retz.

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Editions Tempes.

Hoffmans-Gosset, M. A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique sociale.

Articles

Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134.

Documents internet

DSDEN 22. L'autonomie en maternelle.

Repéré à <http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/ia22/pid/22308>

Larousse.

Repéré à <http://www.larousse.fr/>

Larousse encyclopédie

Repéré à http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Emmanuel_Kant/126964

Meirieu, P. Formation à l'autonomie.

Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>






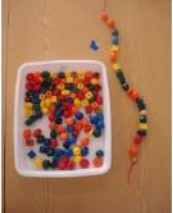
SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1	P.37
ANNEXE 2	P.39
ANNEXE 3	P.42
ANNEXE 4	P.43

ANNEXE 1




PRENOM:

Je m'entraîne et lorsque je réussis, je colle une gommette verte dans la 3^{ième} colonne

	<p><u>Atelier vissage dévissage</u></p> <p>Tâche : trouver le bouchon de chaque récipient, le visser</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine, développer sa pensée logique</p>	
	<p><u>Atelier chaussettes / pinces à linge</u></p> <p>Tâche : trier les chaussettes pour remettre les paires ensemble et les accrocher avec une pince à linge</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine – discrimination visuelle</p>	
	<p><u>Atelier cubes gigognes :</u></p> <p>Tâche : construire une tour</p> <p>Compétences travaillées : développer sa pensée logique</p>	
	<p><u>Atelier transvasement :</u></p> <p>Tâche : transvaser l'eau à l'aide de la seringue</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine</p>	
	<p><u>Atelier pince à glaçons</u></p> <p>Tâche : A l'aide de la pince à glaçons, déposer un objet dans chaque alvéole de la boîte à œufs</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine</p>	
	<p><u>Atelier perles</u></p> <p>Tâche : Je fais un collier comme celui de la maitresse</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine</p>	

PRENOM:

Je m'entraîne et lorsque je réussis, je colle une gommette verte dans la 3^{ème} colonne

	<p><u>Atelier dans la cour de l'école</u></p> <p>Tâche : je retrouve la photo et la place à côté du modèle</p> <p>Compétences travaillées : discrimination visuelle – se repérer dans l'espace</p>	
	<p><u>Atelier dans la cour de l'école</u></p> <p>Tâche : je trie les bouchons (petits/grands)</p> <p>Compétences travaillées : formes et grandeurs : classer les objets selon la taille</p>	
	<p><u>Atelier assiette / pinces à linge</u></p> <p>Tâche : j'accroche les pinces à linge au bord de l'assiette</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine</p>	


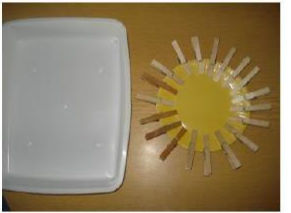

ANNEXE 2

PRENOM: →


	<p><u>Atelier numération</u></p> <p>Tâche : accroche autant de pinces à linge qu'il y a de coccinelles</p> <p>Compétences travaillées : faire une correspondance terme à terme</p>	<p><u>Dates où je me suis entraîné(e)</u></p>	<p><u>J'ai réussi le :</u></p>
	<p><u>Atelier chaussettes / pinces à linge</u></p> <p>Tâche : trie les chaussettes pour remettre les paires ensemble et les accrocher avec une pince à linge</p> <p>Compétences travaillées : motricité fine – discrimination visuelle</p>		
	<p><u>Atelier cubes gigognes :</u></p> <p>Tâche : construis une tour</p> <p>Compétences travaillées : Classer selon la taille</p>		
	<p><u>Atelier tri de graines</u></p> <p>Tâche : Trie les graines</p> <p>Compétences travaillées : Effectuer un tri selon une consigne simple</p>		
	<p><u>Atelier tri de couleurs</u></p> <p>Tâche : Mets les objets de même couleur ensemble.</p> <p>Compétences travaillées : Classer les objets selon la couleur</p>		
	<p><u>Atelier tri de formes :</u></p> <p>Tâche : Mets les objets de même forme ensemble.</p> <p>Compétences travaillées : Classer les objets selon la forme</p>		

PRENOM:

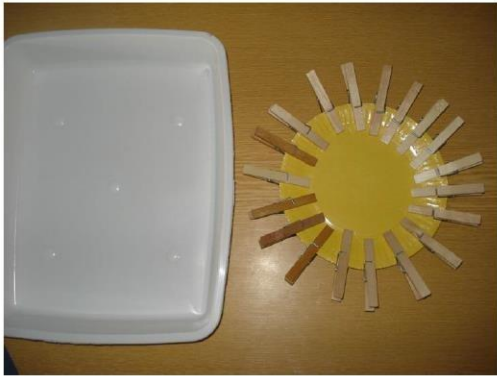
→

	<p><u>Atelier encastrement</u></p> <p>Tâche : Mets les formes dans la boîte</p> <p>Compétences travaillées : Réaliser des encastrement</p>	<p><u>Dates où je me suis entraîné(e)</u></p>	<p><u>J'ai réussi le :</u></p>
	<p><u>Atelier petit grand</u></p> <p>Tâche : je trie les bouchons (petits/grands)</p> <p>Compétences travaillées : Classer les objets selon la taille</p>		
	<p><u>Atelier assiette / pinces à linge</u></p> <p>Tâche : j'accroche les pinces à linge au bord de l'assiette</p> <p>Compétences travaillées : Motricité fine</p>		
	<p><u>Atelier numération :</u></p> <p>Tâche : mets une seule pièce dans chaque fente. Lorsque tu ouvres il ne doit y avoir qu'une seule pièce dans chaque alvéole.</p> <p>Compétences travaillées : Faire une correspondance terme à terme – Organiser une collection</p>		
	<p><u>Atelier encastrement :</u></p> <p>Tâche : place les pièces sur la bonne forme</p> <p>Compétences travaillées : Réaliser des encastrement</p>		

PRENOM :

	<p><u>Atelier coloredo</u></p> <p>Tâche : remplis la grille avec les pions de la même couleur que le modèle</p> <p>Compétences travaillées : reproduire un assemblage simple à partir d'un modèle</p>	<p><u>Dates où je me suis entraîné(e)</u></p>	<p><u>J'ai réussi le :</u></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------

ANNEXE 3



Je fais mon travail



J'appelle ma
maitresse

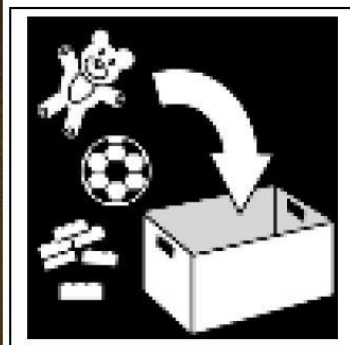


Je défais mon
travail



Je range dans le
placard

ANNEXE 4



RESUME

L'autonomie est un concept complexe qui nécessite l'appropriation par l'élève de compétences et attitudes multiples. Elle se construit avec l'aide de l'adulte pour s'en détacher petit à petit. Pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie, l'enseignant devra proposer un enseignement qui soit le plus explicite possible, favoriser la construction de compétences méthodologiques, structurer l'espace et le temps et accompagner ses élèves. J'ai choisi de porter un regard réflexif sur les ateliers autonomes mis en place dans ma classe de petite section : dans quelle mesure permettent-ils le développement de l'autonomie de mes élèves ? Pour valider l'hypothèse que ces ateliers développent de l'autonomie, j'ai observé mes élèves selon une grille critériée. L'analyse de cette première expérimentation m'a montré que les élèves n'avaient pas développé le niveau d'autonomie attendu. J'ai donc proposé des aménagements portant principalement sur l'acquisition de compétences méthodologiques pour permettre ensuite l'autonomie de mes élèves. Après quatre semaines d'ateliers dirigés, j'ai à nouveau observé mes élèves selon la même grille critériée. J'ai pu constater que le fait de structurer et délimiter l'espace et le temps, de ritualiser, de guider davantage avait permis un réel développement de l'autonomie.

ABSTRACT

Autonomy is a complex concept which requires the appropriation of different skills and attitudes by the pupils. It is a gradual process of breaking away from the previously indispensable help of an adult. To develop autonomy, the teacher will have to propose explicit teaching methods, encourage the construction of methodological skills, structure space and time and guide his pupils. I have chosen to take a reflective look at the autonomous workshops that were set up in my first-year preschool class: to what extent do they encourage the development of my pupils' autonomy? In order to validate the hypothesis that these workshops help develop autonomy, I observed my pupils according to a criterion-based grid. The analysis of this first experiment showed that the pupils had not developed the level of autonomy I expected. I proposed adjustments mainly based on acquiring methodological skills, in order to enable my pupils to become autonomous. After four weeks of guided workshops, I observed my pupils in accordance with the same criterion-based grid. I

concluded that the fact that space and time were structured and delimited, and the fact that activities were ritualized and the pupils guided, allowed them to develop real autonomy.

Mots-clés :

- Devenir élève
- Petite section
- Atelier autonome
- Compétence méthodologique
- Prise d'initiative
- Enseignement explicite