



HAL
open science

Le rôle de l'enseignant autour des ateliers individuels autonomes à l'école maternelle

Marie-Élodie Peyrabout, Julien Charbonnier

► To cite this version:

Marie-Élodie Peyrabout, Julien Charbonnier. Le rôle de l'enseignant autour des ateliers individuels autonomes à l'école maternelle. Education. 2017. dumas-01614832

HAL Id: dumas-01614832

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614832>

Submitted on 11 Oct 2017

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

« Le rôle de l'enseignant autour des ateliers individuels autonomes à l'école maternelle »



Marie-Élodie PEYRABOUT & Julien CHARBONNIER

Directeur de mémoire : Serge LEBLANC

Master 2 MEEF - Année universitaire 2016 / 2017

Résumé

Ce mémoire propose une réflexion sur la position de l'enseignant face à des ateliers individuels autonomes d'inspiration montessorienne.

Ces ateliers basés sur la manipulation permettent de développer l'autonomie, le désir d'apprendre et la confiance en soi.

Par l'observation d'acteurs et grâce à une méthodologie de recueil et d'analyse de données précises, la théorie du cours d'action, ce travail tente d'établir les différentes postures de l'enseignant ainsi que ses différents rôles et préoccupations face à ces situations d'apprentissage particulières.

Mots clés

- ✓ Ateliers individuels autonomes
- ✓ Autonomie
- ✓ Gestes professionnels
- ✓ Postures
- ✓ Étayage

Table des matières

Résumé	1
Table des matières	2
Introduction.....	3
Qu'en disent les chercheurs ?.....	6
I. Vers une autonomie de l'élève	6
II. Accompagné par l'enseignant.....	8
Problématique.....	11
Méthode d'investigation	12
I. Cadre théorique.....	12
II. Cadre méthodologique	13
1. L'auto-confrontation	14
2. Le traitement des données.....	16
III. Recueil des données.....	24
1. Analyse globale de Valérie Viviani.....	24
2. Analyses locales de Valérie Viviani	28
3. Analyse globale de Sandy Colas	37
4. Analyses locales de Sandy Colas.....	41
5. Analyse croisée des deux enseignantes.....	50
Discussion.....	54
I. Quelle(s) posture(s) à adopter ?.....	54
II. Existe t-il des limites à l'atelier individuel autonome ?.....	56
Conclusion	59
Remerciements.....	61
Bibliographie.....	62
Annexes	63

Introduction

Lors de notre entrée dans le métier en maternelle, nous avons opté pour un fonctionnement classique d'ateliers tournants afin de pouvoir présenter des situations d'apprentissage en petits groupes et de manière différenciée. Cela impliquait donc un dispositif composé d'un atelier dirigé par l'enseignant, d'un atelier encadré par l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) et d'ateliers autonomes pour le reste des groupes. Or, nous nous sommes rapidement aperçus de la difficulté de gestion des ateliers autonomes. Alors que ce dispositif était censé nous permettre un travail de qualité avec un groupe restreint d'élèves, nous avons finalement dû faire face à un défilé d'élèves qui n'arrivaient pas à gérer leur temps en autonomie pour différentes raisons identifiées ci-dessous :

- ✓ le manque de maturité : certains élèves de maternelle n'ont pas l'habitude de faire les choses seuls : de ce fait, ils continuent à solliciter l'enseignant,
- ✓ l'hétérogénéité : certains élèves peuvent se sentir en difficulté face à l'activité proposée et doivent pourtant réaliser leur travail seuls. Ainsi, ils se sentent souvent démunis et en échec car ils ne peuvent pas bénéficier de l'étayage de l'enseignant,
- ✓ la différence de vitesse de réalisation : certains élèves réalisent très vite l'activité proposée et se retrouvent inactifs. Ils sollicitent alors à nouveau l'enseignant ou perturbent les autres élèves encore en activité,
- ✓ l'absence de l'enseignant qui amène certains élèves à être distraits et à ne plus respecter le cadre,
- ✓ la complexité de mise en place d'ateliers autonomes identiques pour tout un groupe : notre objectif étant de privilégier la manipulation, nous nous sommes parfois sentis restreints par manque de matériel. Le travers était donc de repartir sur des activités sur fiche pour faciliter la démultiplication.

De plus, les nouveaux programmes de la maternelle mettent l'accent sur des modalités spécifiques d'apprentissage où l'enfant doit « apprendre en jouant, en réfléchissant et résolvant des problèmes ou encore en s'exerçant » : c'est d'ailleurs à travers le jeu, les situations de recherche ou les situations de réinvestissement que les enfants peuvent exercer leur autonomie. L'enseignant doit veiller à proposer des situations ancrées dans le réel, en limitant les fiches et en favorisant le plus possible la manipulation.

Ainsi, nous avons rapidement ressenti la nécessité de trouver une autre forme de gestion de l'autonomie permettant aux enfants d'avoir :

- ✓ des situations riches permettant de réinvestir de façon individuelle différentes compétences en cours d'acquisition,
- ✓ des activités permettant à chacun de s'épanouir en fonction de sa personnalité et sa maturité,
- ✓ des activités favorisant l'autonomie en limitant l'intervention de l'adulte,
- ✓ des activités rythmées, pas trop longues afin de maintenir l'intérêt et l'attention de l'enfant.

L'un d'entre nous a eu la chance d'effectuer un mois de stage dans une école privée Montessori. Ce qui a été observé fut assez déroutant : les élèves évoluent librement dans la classe et choisissent un des nombreux ateliers qui leur sont proposés en libre accès. Tous les enfants sont en activité individuelle ou par petits groupes, ils sont concentrés et silencieux. Il y règne une atmosphère studieuse et paisible alors que cohabitent 23 élèves de 3 à 5 ans.

En parallèle, nous avons renforcé nos connaissances sur la pédagogie fondée par Montessori (2006) et découvert la pratique récente de Céline Alvarez, ancienne professeur des écoles qui a mis en en place la pédagogie Montessori dans une classe maternelle publique en la complétant par des connaissances et des tests scientifiques dans le domaine des sciences cognitives. Ainsi, nous avons dégagé les principaux principes de cette pédagogie qui nous paraissaient pertinents de mettre en place dans nos classes : la liberté de choisir, l'activité structurée autonome, le respect du rythme de chacun, l'apprentissage par l'expérience et l'activité individuelle.

Nous avons eu envie de mettre en place des ateliers individuels autonomes dans nos classes. Néanmoins, nous ne disposons pas des moyens matériels et humains pour implanter stricto sensus ce que nous avons observé en classe, ou découvert dans les ressources de Céline Alvarez.

De plus, nous avons envie de tester une organisation mixte, à savoir de maintenir un dispositif composé d'ateliers dirigés menés par l'enseignant, d'ateliers encadrés par l'Atsem et d'ateliers autonomes pour le reste du groupe.

Ainsi, suite à nos diverses investigations, nous avons trouvé dans la presse professionnelle de nombreux exemples de ce type de fonctionnement intitulés : les ateliers autonomes d'inspiration Montessori. Le magazine La Classe Maternelle numéro 152 et 153 d'octobre et novembre 2006 y consacrent deux dossiers de plus de 20 pages. Nous nous sommes également inspirés d'une séquence diffusée par le réseau Canopé via la Banque de Séquences Didactiques (BSD), qui nous a permis de visualiser concrètement la mise en place de ces ateliers.

Pour compléter nos premières découvertes sur les ateliers autonomes, nous avons également interrogé l'état de l'art.

Qu'en disent les chercheurs ?

I. Vers une autonomie de l'élève ...

Étymologiquement, « autonomie » vient du grec *autos* soi-même et *nomos* la loi qui désigne donc le fait de se soumettre soi-même à la loi, à la règle.

À l'école, ce terme prend toute son importance avec la loi d'orientation Jospin de 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif. Pour l'école maternelle, Joigneaux (2014) a observé dans les orientations de 1977 et 1986 et les programmes de 1995, 2002 et 2008 un usage croissant des mots « autonomie » et « autonome ». Cette notion « apparaît comme une des compétences les plus transversales à acquérir au sein du troisième domaine d'activité des programmes de 2008, qui s'intitule « devenir élève » ». À la lecture de ces programmes, l'élève doit donc apprendre à faire seul des actions mais aussi à « adopter une posture métacognitive » qui est traduite par les verbes : anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser, s'auto-évaluer, se corriger.

Cela rejoint les propos de Lahire (2001) qui distingue deux versants de l'autonomie : celui politique et celui cognitif.

L'autonomie politique viserait à former un élève-citoyen autonome. Pour cela il est nécessaire d'y accorder un temps, en classe, significatif pour être efficace. Cela implique une clarté des règles de vie de classe permettant ainsi aux élèves de connaître leurs droits et limites et donc d'être autonomes en toute connaissance de cause. Malgré un degré différent entre enseignants dans l'explicitation et l'objectivation des règles de vie, il existe des modèles plus formels où les règles sont explicites et précises, d'autres plus familiales où les limites sont plus floues et peuvent être implicites donc rediscutées. Ainsi, il en découle que le modèle familial permet moins d'autonomie car il nécessite une plus grande sollicitation de l'enseignant-référent quand les élèves ne maîtrisent pas l'ensemble des règles du jeu. Néanmoins, même dans les classes appliquant un système de règles très codifiées, il existe des habitudes implicites qui ne sont pas précisées, pouvant entraîner une certaine souplesse mais aussi être arbitraire selon certaines situations. Le versant cognitif de l'autonomie, représenterait le travail scolaire autonome des élèves, tels que la lecture silencieuse, l'utilisation individuelle de ressources

(dictionnaire, BCD, affiches, etc.) et de fichiers d'exercices, ainsi que la capacité des élèves à chercher seul avant d'interroger l'enseignant. Elle implique, aussi, que les enfants participent à la construction de l'emploi du temps de la classe, ce qui leur confère le pouvoir de choisir leurs activités et de co-construire ainsi leur journée avec l'enseignant. Cette gestion du temps permet d'impliquer les élèves dans la gestion de leur charge de travail en anticipant, s'organisant et planifiant.

Ce dernier point rappelle, d'une certaine manière, ce que Maria Montessori appelle le « libre choix » qui est l'un de ces principes premiers de sa pédagogie. L'élève est libre de choisir son activité et même de la répéter plusieurs fois.

D'ailleurs, Caudron (2004) définit l'autonomie, pour les pédagogies dites actives, comme : « un ensemble d'attitudes par lesquelles s'exprime surtout le goût des initiatives ». Si on laisse l'élève s'exprimer, prendre des décisions, faire des choix sans y être forcé, il prendra goût à chercher, à entreprendre, à se discipliner. En ce qui concerne les pédagogies dites « traditionnelles », le philosophe parle d'un élève autonome qui a une maîtrise de soi et une rigueur à la fois morale (rester attentif, travailler régulièrement, être appliqué) et intellectuelle (chercher à comprendre, réfléchir à, prendre conscience de). Puis, il insiste sur le fait que « l'autonomie ne se décrète pas », elle repose sur la mise en place d'outils, de ressources et de compétences qui se construisent dans le temps. Ce qui sous entend que l'élève doit être accompagné et guidé vers l'accomplissement d'une pleine autonomie.

Meirieu (2004) parle, lui, de « processus d'autonomisation » qui doit être soutenu par l'enseignant grâce à des « étayages et désétayages successifs ». Cette notion est définie par Bruner (2011) comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». Mais pour Meirieu (ibid.), l'élève ne peut réellement devenir autonome que lorsque l'enseignant met en place un processus de désétayage ni prématurément ni brutalement. L'élève doit donc « apprendre à se passer des aides formatives et à se dégager de la dépendance affective vis-à-vis de celui qui transmet son savoir ». De plus, Meirieu (ibid.) insiste sur les activités de métacognition qui doivent soutenir l'élève dans son « processus d'autonomisation ». Ces activités de métacognition, littéralement cognition sur la cognition, consistent à guider l'élève vers une réflexion sur ses actions, ses pensées, ses dires afin d'identifier ses réussites pour pouvoir les

transférer vers d'autres apprentissages et ses échecs pour mettre en place des stratégies qui permettent l'atteinte du but fixé.

L'objet de notre étude porte sur le rôle de l'enseignant face aux ateliers individuels autonomes d'inspiration montessorienne. Or, si l'on se réfère strictement à la pédagogie de Maria Montessori (2006), l'enseignant ne peut intervenir dans l'activité de l'élève que s'il est sollicité par ce dernier ou s'il ne respecte pas les règles de vie de la classe. Pourtant, d'après Jouan (2012), professeur de philosophie, qui a analysé la pratique d'une enseignante expérimentée proposant ce type d'atelier, le rôle de l'enseignant doit être « entre effacement et interventionnisme, c'est une juste présence qui est à chercher, à ajuster aux élèves en fonction de leurs besoins ». Ce qui rejoint le point de vue de l'ensemble des auteurs cités plus haut. Elle précise aussi que l'enseignant peut intervenir à différents moments :

- ✓ en amont de l'activité lors du regroupement : rappel du cadre disciplinaire et présentation de nouveaux ateliers,
- ✓ pendant l'activité : lorsqu'un élève a terminé pour valider en cas de réussite ou proposer un étayage ou lorsqu'un élève est en difficulté,
- ✓ en aval de l'activité lors du regroupement : en faisant verbaliser les élèves permettant ainsi de développer le langage d'évocation mais surtout de consolider et de partager les procédures utilisées,
- ✓ en atelier collectif : pour retravailler avec certains élèves des compétences nécessaires à la réalisation d'un atelier individuel autonome.

II. Accompagné par l'enseignant

La position de l'enseignant ne doit pas être ambigu. Il n'est ni un copain, ni un superviseur, ni le seul à détenir le savoir car « [...] moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher » Cousinet (1959). Mais alors, quelle doit être la « juste » posture de l'enseignant ?

Bruner (1983) accorde un rôle capital à l'enseignant en tant que médiateur des apprentissages de l'élève. Pour y parvenir, il est indispensable qu'il crée une interaction avec celui-ci afin d'amener l'élève à résoudre un problème qu'il ne pourrait pas résoudre seul. Bruner parle d'un « système de support, fourni par

l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, c'est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul ». Ce concept d'étayage est à relier avec les travaux de Vygotsky et de la zone proximale de développement qui « est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ».

Ce concept d'étayage est donc plus qu'une aide, c'est un ensemble d'interactions possibles entre l'enseignant et l'élève. Bruner (ibid.) distingue six fonctions d'étayage :

- ✓ l'enrôlement : éveiller l'intérêt de l'élève en faisant en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser,
- ✓ la réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche en décomposant l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'élève parviendra aisément à atteindre afin d'éviter une surcharge cognitive,
- ✓ le maintien de l'orientation : éviter que l'élève ne s'écarte du but assigné par la tâche,
- ✓ la signalisation des caractéristiques déterminantes : indiquer ou souligner les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution,
- ✓ le contrôle de la frustration : éviter que les erreurs de l'élève ne se transforment en sentiment d'échec ou de résignation,
- ✓ la démonstration ou présentation de modèles : consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution.

L'étayage permet de créer une situation d'apprentissage où s'articule pensée, parole et action avec un rôle prépondérant du langage. Mais attention au positionnement de l'enseignant. Ce dernier doit faire sans faire à la place de l'élève, il doit l'accompagner sans le précéder, il doit le laisser chercher sans le laisser s'égarer.

À partir du modèle du multi-agenda, outil servant à appréhender le travail de l'enseignant, Bucheton et Soulé (2009) ont défini l'étayage comme un « concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres » préoccupations à savoir le pilotage de la leçon, l'atmosphère, le tissage et le savoir visé. Comme Bruner et son

« scaffolding », l'échafaudage est « l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite », il est au coeur du métier.

À partir de ce constat, ils définissent six postures de l'enseignant :

- ✓ une posture de contrôle : l'enseignant est le détenteur du savoir, il faut que tous les élèves avancent en même temps par un cadrage serré,
- ✓ une posture de contre-étayage : variante de la précédente, l'enseignant peut faire à la place de l'élève pour aller plus vite,
- ✓ une posture d'accompagnement : l'enseignant permet à l'élève de faire, de dire, d'échanger avec ses pairs, il peut apporter une aide ponctuelle,
- ✓ une posture d'enseignement : l'enseignant structure les savoirs à des moments spécifiques,
- ✓ une posture de lâcher-prise : l'enseignant met l'élève en situation de responsable de son travail en privilégiant la relation de confiance,
- ✓ une posture dite de « magicien » : l'enseignant par des jeux ou des gestes théâtraux embarque l'attention des élèves.

Le tableau suivant permet de mettre en relation les gestes professionnels de l'enseignant identifiés dans le modèle du multi-agenda et ces différentes postures :

POSTURE D'ÉTAYAGE	PILOTAGE	ATMOSPHÈRE	TISSAGE	OBJET DU SAVOIR	TÂCHE ET POSTURE ÉLÈVE
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter <i>réflexive, créative</i>
Contrôle	Collectif, serré synchronique	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	Faire <i>première</i>
Lâcher-prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	variables : faire et discuter
Enseignement	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches, retour sur	Nommés	Verbalisation, post-tâche <i>réflexive</i>
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, jeu <i>ludique</i>

La dernière colonne met en exergue des postures d'élèves (en italique) identifiées par Bucheton et Soulé (ibid.). Elles sont au nombre de six : réflexive, première, ludique/ créative, scolaire, de refus, dogmatique mais seulement les trois premières sont à mettre en correspondance avec les postures de l'enseignant.

Problématique

Nos différentes recherches nous ont permis d'identifier les éléments-clés à considérer dans la mise en place d'ateliers individuels autonomes afin de garantir un apprentissage riche et varié pour chaque élève.

Outre la nécessité de proposer une variété d'ateliers diversifiés, progressifs et en phase avec les programmes, nous nous sommes vite interrogés sur le rôle que nous devons avoir en tant qu'enseignant pour garantir le développement de compétences des élèves via ces ateliers autonomes.

En effet, devons-nous nous tendre vers l'approche traditionnelle montessorienne, favorisant une présentation individuelle de chaque atelier, limitant le rôle de l'adulte à l'observation et à l'orientation vers de nouvelles activités avec du matériel autocorrectif ?

Ou devons-nous au contraire être présent avant, pendant et après la pratique autonome des élèves comme le recommande la séquence issue de la BSD ?

Comment concilier notre contrainte de ne pas être dérangés lors de nos ateliers dirigés mais néanmoins de pouvoir nous assurer que les élèves soient bien dans une démarche d'apprentissage ?

Comment, en amont, poser un cadre propice à l'activité autonome de l'élève ?

Comment mettre en place les principes d'étayage et désétayage, durant l'activité, sans interférer sur son autonomie ? Comment contribuer au développement de la métacognition de l'élève à la suite de son activité ?

Ainsi, notre problématique sera de définir le rôle de l'enseignant dans les ateliers individuels autonomes d'inspiration Montessori pour lui garantir une position d'apprenant. Il va devoir guider l'élève vers cette autonomie nécessaire à son développement. Mais quelles vont être la nature de ces différentes interventions ? Quels sont les outils dont il dispose ? Quel est la « bonne » posture à acquérir ?

Méthode d'investigation

Notre étude est basée sur l'observation de l'activité réelle de deux classes de maternelle, où les enseignantes ont mis en place des ateliers autonomes d'inspiration Montessori.

Nous avons pour ce faire choisi deux enseignantes qui nous paraissent complémentaires dans leur pratique et approche de ces ateliers :

- ✓ Valérie Viviani, enseignante de petite et grande section à l'école Jacques Prévert (Agde), maître-formateur qui a plus de 20 ans de pratique dans l'enseignement et qui a mis en place ces ateliers dans sa classe de PS/GS depuis 8 ans environ,
- ✓ Sandy Colas, enseignante de moyenne et grande section dans l'école REP+ Marie Pape-Carpantier (Montpellier), maître-formateur ayant mis en place ces ateliers pour la première année mais ayant déjà une dizaine d'années d'expérience dans le métier.

I. Cadre théorique

Afin d'appréhender le rôle de l'enseignant dans les ateliers autonomes d'inspiration montessorienne, nous avons donc analysé des professeurs des écoles ayant mis en place ce type d'ateliers.

Notre méthode d'analyse de leurs pratiques sera basée sur la théorie du cours d'action par Theureau (2004). Le cours d'action est défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (2004, p.48).

Ainsi, l'analyse du cours d'action permet d'avoir accès à des détails de l'activité du sujet et participe à la compréhension de ses actes. Cette méthode de recherche peut donc être qualifiée d'empirique car elle est ancrée dans l'activité réelle d'une classe et ne répond pas de grands principes et théories a priori.

Elle est donc particulièrement pertinente dans l'étude du fonctionnement d'enseignants car elle considère à la fois les actions mais aussi les préoccupations, connaissances, intentions mobilisées lors des prises de décision et actions du sujet étudié.

Deux hypothèses énoncées par Theureau (2010) sont significatives pour illustrer les composantes de l'activité humaine : l'énaction et la conscience préreflexive.

L'énaction représente le processus d'interaction asymétrique entre les acteurs et leur environnement. Ainsi, l'activité cognitive d'un acteur est la résultante de son environnement et des différentes interactions avec celui-ci. Ces interactions sont asymétriques car les réponses et actions de l'acteur évoluent à chaque instant en fonction des perturbations anticipées ou vécues de par son environnement.

Suite à cette énaction, Theureau (2010) émet l'hypothèse qu'un « acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur » : c'est ce qu'il appelle la conscience préreflexive.

Ainsi, l'accès à cette conscience préreflexive permet à l'observateur-interlocuteur d'accéder à la subjectivité de l'expérience vécue par l'acteur.

Pour investiguer ces deux hypothèses au travers de notre travail de recherche, nous avons donc recueillis deux types de données :

- ✓ des données d'observation et d'enregistrement vidéo des activités réelles de chacune des enseignantes en classe,
- ✓ des données « d'auto-confrontation » issues d'entretiens consécutifs à l'activité filmée : les enseignantes visionneront des extraits de vidéos que nous aurons sélectionné et commenteront le déroulement de leurs activités en prenant en compte leurs actions, perceptions et émotions. Le rôle de l'observateur sera d'éviter toute interprétation ou généralisation. Nous nous attacherons donc à analyser leurs postures, pratiques langagières en amont, en cours et en aval des ateliers réalisés par les élèves.

II. Cadre méthodologique

La théorie du « cours d'action » décrite précédemment nous a conduit à mettre en place une sorte de recueil de données de l'activité de classe : l'entretien d'auto-confrontation, mené parallèlement avec les deux enseignantes.

1. L'auto-confrontation

Comme précédemment exposé dans la théorie du cours d'action de Theureau, une des composantes essentielles pour comprendre l'activité effective de l'enseignante est d'accéder à sa conscience préreflexive.

Or, comme l'expose Theureau (2010) l'entretien d'auto-confrontation représente une « expression différée de la conscience préreflexive, en interaction avec son contrôle par le chercheur, grâce à une remise en situation de l'acteur par l'intermédiaire d'une observation ou d'un enregistrement du comportement de ce dernier ».

Afin d'obtenir un recueil de données qualitatif, un contrat doit être préalablement rempli avec l'acteur : pour accéder à sa conscience préreflexive, ce dernier doit se contenter d'explicitier son activité, nous donner accès à l'implicite de ses actions mais il ne doit pas chercher à analyser son activité. Il est aussi nécessaire d'éviter que l'acteur ne documente son activité par des généralités.

Ainsi, le rôle de l'interlocuteur-observateur pourra être d'orienter ou de réorienter les propos. Le contenu des interventions pourra contenir d'après Leblanc (2013) :

- ✓ le déroulement de la situation
- ✓ ses préoccupations
- ✓ ses attentes
- ✓ ses interprétations (le sens des événements produits)
- ✓ ses actions
- ✓ ses sentiments du moment
- ✓ ses apprentissages éventuels ou potentiels

Afin de mettre l'acteur dans de bonnes conditions d'auto-confrontation, l'observateur-interlocuteur devra prendre soin de bien préciser les règles inhérentes à cette méthode de recherche mais également exposer les conditions éthiques pour rassurer le sujet et établir une relation de confiance entre eux.

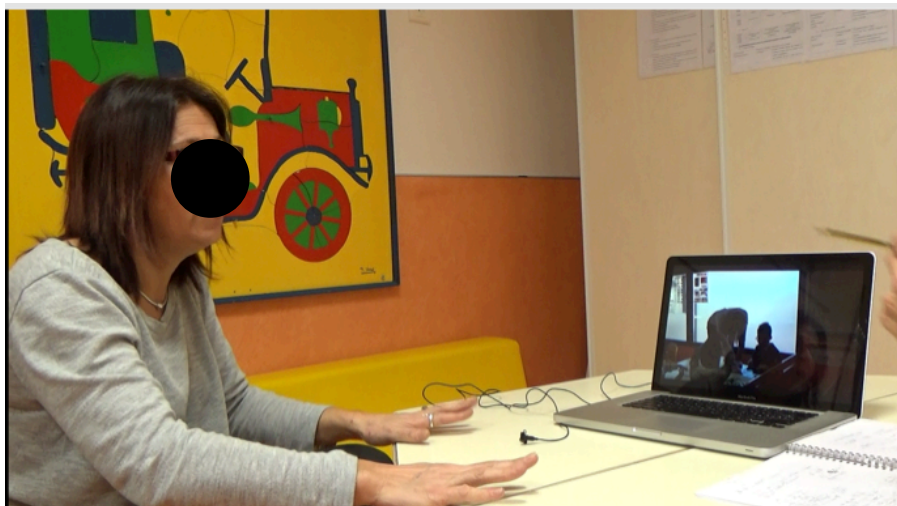
Ainsi, la méthodologie utilisée a consisté à filmer une séquence de classe de 60 min, correspondant à un regroupement et à une séance où les élèves travaillent en atelier autonome. Notre vidéo était alors exclusivement orientée sur les actions de l'enseignante au cours de cette séance, qui, équipée d'un micro, nous a donc donné accès à ses actions et interventions avec ses élèves. Nous avons pris soin de nous faire les plus discrets possibles pour ne pas interférer avec l'activité de classe et retranscrire une activité réelle de l'enseignante et des élèves la plus naturelle possible.

Exemple de vidéos de l'activité réelle d'une classe.



Suite à cela, notre rôle a été de visionner les séquences de classe filmées et de sélectionner les passages sur lesquelles nous souhaitons accéder à l'explicitation de son activité par l'enseignante. Nous avons donc sélectionné un cumul de 30 minutes de film qui paraissait mettre en exergue l'essentiel de l'activité de l'enseignante durant les ateliers autonomes de ses élèves. Nous avons par exemple supprimé de l'analyse des passages non significatifs pour notre étude, comme une première partie de vidéo lors du regroupement où les élèves étaient distraits par la présence d'une araignée, ou encore lorsqu'ils répétaient une chanson pour leur chorale.

Nous avons donc soumis ces passages au visionnage de l'enseignante et où elle était libre d'arrêter la vidéo et de nous donner accès à l'implicite des situations vécues. Néanmoins, notre rôle fut aussi de diriger et réorienter les propos de l'acteur si celui-ci était tenté d'analyser ou d'effectuer des généralités sur ces pratiques.



Exemple de vidéo d'un des entretiens d'auto-confrontation

Nous avons vécu deux entretiens avec des configurations différentes :

- ✓ Le premier entretien d'auto-confrontation a été très fluide et n'a nécessité que peu de relances de l'observateur-interlocuteur. L'acteur était précis dans ses réponses et ses choix de séquences vidéos à commenter. L'enseignante est restée très proche de ses préoccupations et motivations du moment. Elle repart des propos des élèves, revit la situation et n'est pas dans la généralisation. Cette aisance d'entretien est certainement due au fait que cet acteur avait déjà pratiqué des entretiens d'auto-confrontation par le passé et était donc familier avec cette méthode. En effet, comme le rappelle Theureau (2012), la qualité des entretiens d'auto-confrontation nécessite souvent que les acteurs pratiquent et deviennent familiers de la méthode d'auto-explicitation ce qui leur permet d'avoir des propos proches de leur conscience préreflexive et éloignées de toute tentation d'analyse et de généralisation.
- ✓ Le deuxième entretien d'auto-confrontation s'est aussi déroulé de manière fluide. Il a toutefois nécessité un peu plus de relances de la part de l'observateur car l'acteur participait pour la première fois à ce type de protocole. En effet, il a fallu quelques fois recentrer les échanges sur le commentaire de ses actions ainsi que sur ses préoccupations sur l'instant afin d'éviter les généralités. Nous avons ressenti, à certains moments, un regard critique envers elle-même mais de manière générale les interventions étaient très pertinentes, riches et instructives.

2. Le traitement des données

Ensuite, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies, les vidéos de l'activité réelle et classe et les vidéos des entretiens d'auto-confrontation, selon les étapes suivantes.

ÉTAPE 1 : Protocole à deux volets

Afin de présenter les données filmées recueillies, nous avons retranscrit les verbatim de la séquence de classe avec en parallèle les verbatim de l'entretien d'auto-confrontation associés aux passages commentés sous la forme d'un tableau à deux volets. Ainsi, cette présentation synthétique appelée protocole à deux volets a été la base de travail de nos différentes analyses.

Minutage entretien	Verbalisation et comportements en classe	Verbalisation en auto-confrontation
7'	<p>S : Prend-toi un tapis. Oui, range-le et installe-toi quelque part Madian.</p> <p>Rocaia : Je veux écrire ballon.</p> <p>S : Tu veux écrire « ballon », d'accord. Est-ce que... non tu te prends autre chose Myriam. Est-ce que tu veux prendre ? Est-ce que tu veux écrire autre chose ? (<i>en cherchant des étiquettes dans la boîte</i>)</p> <p>Rocaia : Non.</p> <p>S : Tu verras après ? D'accord.</p>	<p>Et là, ce que je suis en train de faire avec Rocaia, c'est pareil, je vais à l'économie, donc je fais pour elle parce que je veux que ça aille vite, je veux qu'elle se lance vite dans l'activité, parce que comme je leur demande à tous d'attendre et de partir en même temps, pour être sûr de partir, de lancer les ateliers à un moment où c'est posé. J'attends qu'ils soient tous installés, parce que je veux qu'ils écoutent l'ambiance de la classe et que quand on commence l'activité ce soit paisible. Et sur cet atelier là, l'organisation dans la boîte avec les lettres qui sont dispatchées, qui ne sont pas prêtes, ça me coute. Donc là je me dis ça à ce moment-là, je me dis, voilà, c'est super parce qu'elle s'installe et tout ça, mais c'est pas prêt et je voudrai le penser autrement. Je voudrai faire en sorte qu'elle puisse s'installer et que ce soit prêt à commencer tout de suite.</p>

Extrait du protocole à deux volets issu de l'entretien avec Sandy Colas

Lors de la première retranscription vidéo effectuée, nous avons omis de préciser les timings associés à chaque verbatim : nous avons ensuite perdu du temps en essayant de retrouver les passages vidéos correspondant au protocole à deux volets. Ainsi, pour la deuxième retranscription, nous avons pris soin de noter à la fois les temps de vidéo d'activité et ensuite les timings correspondants à l'entretien d'auto-confrontation.

ÉTAPE 2 : récit réduit

A partir du cours d'expérience des enseignantes, 3 niveaux d'analyse peuvent être menés (Leblanc, 2013)

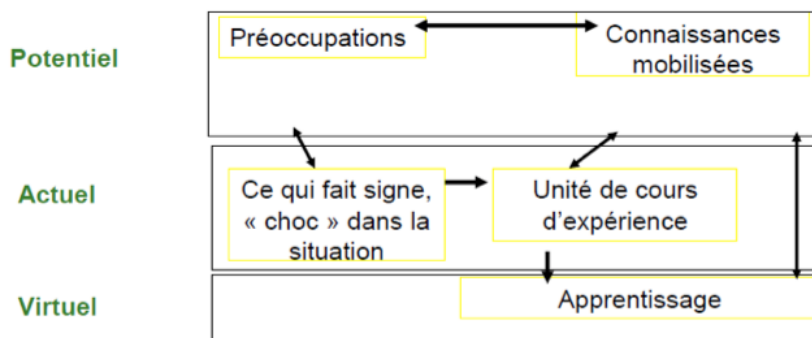
- ✓ le niveau de l'unité significative d'expérience,
- ✓ la discrétisation du flux d'action en unités significatives élémentaires,
- ✓ la reconstruction en unités significatives de rang supérieurs.

Ainsi, la première étape a consisté à reconstruire l'activité de classe autour d'unités d'actions, représentatives de l'activité préréflexive de nos acteurs.

Comme nous l'a suggéré notre directeur de mémoire Serge Leblanc, nous avons pris soin de nommer chaque unité d'action en précisant l'action et la préoccupation de l'enseignante à ce moment M.

En effet, chaque unité élémentaire d'action articule 3 registres : le potentiel, l'actuel et le virtuel (Leblanc, 2013).

Liens et échanges possibles entre ces 3 registres et les composantes de l'analyse tétradique



Notre récit réduit était ainsi constitué d'un enchaînement d'unités d'action, pouvant être illustré par le schéma suivant :



Voici un extrait de cet enchaînement d'unités d'action et de leur dénomination à partir d'un extrait d'une des vidéos de classe :

U1	5'57	Interroge les élèves sur les activités habituelles du vendredi matin
U2	6'11	Interroge les élèves sur la fonction des ateliers autonomes dans le but de les expliquer à la nouvelle élève Fanny
U3	6'25	Demande à Calvin de préciser sa réponse sur la manière de valider son atelier autonome
U4	6'30	Surprise de la réponse, reformule sa question
U5	6'38	Insiste sur les deux rôles distincts de la maîtresse: vérifier et valider
U6	6'47	Reformule les propos d'une élève sur les deux rôles de la maîtresse
U7	6'52	Interroge les élèves sur la raison pour laquelle ils font des ateliers autonomes

Ainsi, après avoir discrédité le cours d'expérience en unités d'expériences significatives, nous sommes passés à la reconstruction du cours d'expérience en unités significatives de rang supérieurs. Nous avons ainsi identifié les régularités dans l'activité de chaque enseignante, nous les avons qualifié et rassemblé en préoccupations récurrentes. Ces macro-préoccupations répondent à la question : Que cherche à faire l'enseignante à l'échelle de l'atelier à un niveau global ?

L'extrait de tableau excel ci-dessous illustre comme chaque unité d'action a été incluse au sein d'une macro-préoccupation.

Néanmoins, à l'issu de ce premier travail, nous avons identifié sur chaque vidéo une douzaine de macro-préoccupations.

UNITÉS	PASSAGE	DESCRIPTION	PREOCCUPATION
U130	10'30	Rassure l'élève sur la difficulté d'un atelier en lui proposant de l'aider	aide
U131	10'45	Autorise exceptionnellement les élèves à faire cet atelier à deux	étayage
U132	10'55	Aide les élèves à s'organiser à deux	organiser
U133	11'10	Rappelle à un élève qu'il doit ranger son atelier	ranger
U134	11'15	Demande à un élève s'il a pensé à se cocher dans le tableau des ateliers autonomes	valider son travail
U135	11'20	Vérifie le travail d'un élève et l'invite à prendre conscience de ses erreurs	Vérifier le travail de l'élève
U136	11'40	Retire les erreurs pour que l'élève recommence et lui explique comment procéder pour ne pas se tromper	étayage
U137	12'05	Répond qu'elle arrive suite à la sollicitation d'un élève	aide
U138	12'12	Valide le travail d'un élève en lui rappelant qu'il doit valider son atelier dans le tableau des ateliers autonomes	Vérifier le travail de l'élève
U139	12'20	Précise à une élève qu'elle ne respecte pas la consigne	consigne

Or, pour confirmer que notre première identification de préoccupations-types correspondait bien à celles de l'enseignante, nous avons visualisé les entretiens d'auto-confrontation et relevé si ces préoccupations étaient richement documentées par des explicitations de la part des acteurs. Pour identifier concrètement la pertinence des préoccupations définies, nous avons même compté le nombre d'occurrence des interventions d'une des enseignantes.

De ce fait, nous avons finalement abouti à 7 à 8 macro-préoccupations, révélatrices de ce qui étaient réellement importants pour nos sujets. Nous avons également pu requalifié de manière plus précise et englobante les macro-préoccupations réelles de l'enseignante. Par exemple, les premières préoccupations identifiées comme « aide », « étayage », ou encore « organiser » ont été rassemblées en une macro-préoccupation intitulée : « Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève. »

UNITÉS	PASSAGE	DESCRIPTION	PREOCCUPATION
U130	10'30	Rassure l'élève sur la difficulté d'un atelier en lui proposant de l'aider	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève
U131	10'45	Autorise exceptionnellement les élèves à faire cet atelier à deux	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève
U132	10'55	Aide les élèves à s'organiser à deux	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève
U133	11'10	Rappelle à un élève qu'il doit ranger son atelier	Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes
U134	11'15	Demande à un élève s'il a pensé à se cocher dans le tableau des ateliers autonomes	Inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué
U135	11'20	Vérifie le travail d'un élève et l'invite à prendre conscience de ses erreurs	Evaluer le travail réalisé par un élève
U136	11'40	Retire les erreurs pour que l'élève recommence et lui explique comment procéder pour ne pas se tromper	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève
U137	12'05	Répond qu'elle arrive suite à la sollicitation d'un élève	Faire patienter un élève qui la sollicite
U138	12'12	Valide le travail d'un élève en lui rappelant qu'il doit valider son atelier dans le tableau des ateliers autonomes	Evaluer le travail réalisé par un élève
U139	12'20	Précise à une élève qu'elle ne respecte pas la consigne	Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes

ÉTAPE 3 : Analyse globale

La troisième étape de cette analyse fut de faire ressortir les tendances et fréquences des préoccupations majeures des enseignantes.

Tout d'abord, comme le stipule notre problématique, le rôle de l'enseignant dans les ateliers autonomes peut intervenir lors de trois temps donnés différents : en amont des ateliers pour par exemple poser un cadre propice à l'activité (nous l'appellerons l'AVANT), durant les ateliers pour par exemple mettre en place des stratégies d'étayage (nous l'avons nommé le PENDANT), et enfin à l'issue des ateliers pour par exemple faire un retour sur les réussites ou échecs des élèves (nommé l'APRÈS).

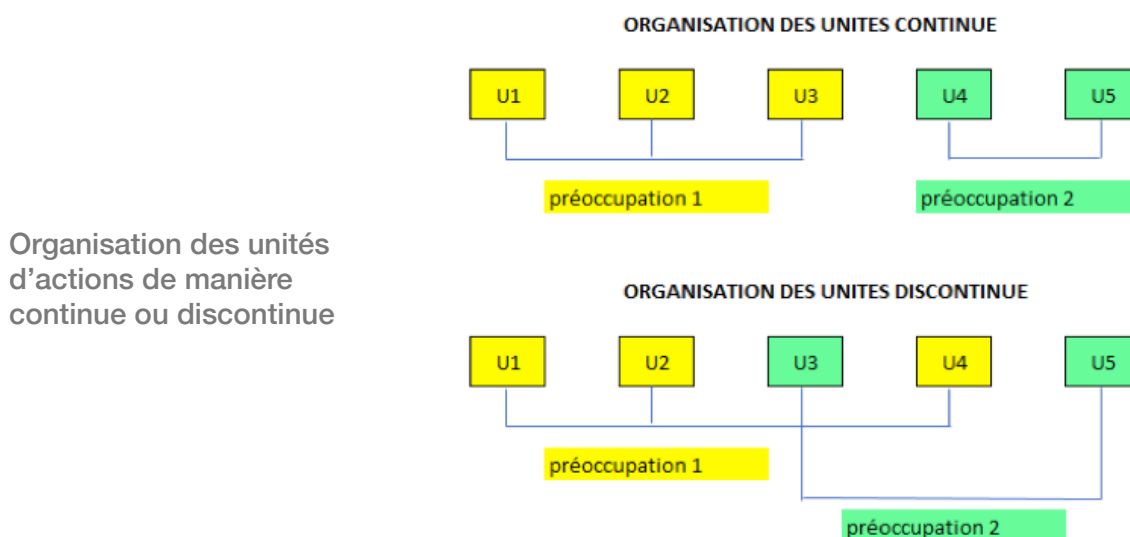
Néanmoins, l'analyse de l'APRÈS n'a pas pu être possible pour l'enseignante Valérie Viviani car cette étape intervient en décroché du créneau des ateliers individuels autonomes et plus particulièrement pour les élèves en difficultés.

De ce fait, nous avons identifié par un fond coloré, les périodes pendant lesquelles les unités d'action du cours d'expérience avaient lieu :

U86	32'00	Présentation de l'activité : une invitation à participer à la fête des histoires	Donner des informations complémentaires	} AVANT
U87	32'15	Lis ce qu'il y a d'écrit sur l'invitation	Donner des informations complémentaires	
U89	33'20	Présentation de l'atelier peinture	Donner des informations complémentaires	
U92	34'40	Précise une consigne	Donner des informations complémentaires	
U93	35'00	Fait le point sur les différents ateliers	Donner des informations complémentaires	
U120	41'42	Précise des consignes à son Atsem	Donner des informations complémentaires	
U129	42'45	Précise une consigne à une élève qui écrit la carte d'invitation	Donner des informations complémentaires	} PENDANT
U222	12'25	Dit à Rocaïa que sa nouvelle activité est difficile	Donner des informations complémentaires	
U238	0'01	Informe le groupe qu'il ne pourra pas aller en EPS	Donner des informations complémentaires	} APRÈS
U241	1'22	Explique au groupe ce qu'à fait Soeïb	Donner des informations complémentaires	
U255	6'30	Raconte le contexte de l'activité de Myriam qui au départ voulait jouer	Donner des informations complémentaires	
U268	8'36	Précise que c'est une boîte difficile	Donner des informations complémentaires	

Par la suite, nous avons calculé la fréquence d'occurrence de chaque préoccupation-type puis nous avons classé par ordre d'importance les macro-préoccupations de chaque enseignante dans un tableau Excel synthétique (cf tableau de résultats dans la partie résultats). Nous avons aussi fait ressortir si ces macro-préoccupations étaient plutôt significatives dans l'AVANT, le PENDANT ou l'APRÈS des ateliers autonomes.

Nous avons dans un second temps cherché à analyser l'organisation des unités d'actions au sein de chaque macro-préoccupation, à savoir si ces unités d'actions s'enchaînaient de manière continue ou discontinue (voir les résultats dans les analyses globales de chaque enseignante).



ÉTAPE 4 : Analyse locale

L'étape suivante a consisté à avoir un grain d'analyse plus fin, à partir de l'unité d'action.

Nous avons donc sélectionné des unités d'actions bien documentées lors de l'entretien d'auto-confrontation, et particulièrement pertinente pour illustrer le contenu de chaque macro-préoccupation.

Notre méthode de recherche s'appuie sur une grille d'analyse dite « hexadique » (Theureau) permettant d'identifier six composantes de l'action. Néanmoins, sur les conseils de notre directeur de mémoire Serge Leblanc, nous nous sommes concentrés sur une analyse tétradique, mettant en exergue quatre composantes de l'activité pour accéder aux motifs de l'agir de l'enseignante.

Ainsi, le flux de l'activité peut être décomposé en quatre composantes décrite ci-après :

- ✓ l'unité élémentaire d'action (U) : Que fait l'acteur ? Que communique-t-il ? Que ressent-il ? Que pense-t-il ?
- ✓ ce qui fait signe, « choc » pour l'acteur dans la situation ou Représentamen (R) : Quel(s) élément(s) perçu(s) ou rappelé(s) de la situation fait (font) signe(s) pour l'acteur à l'instant étudié ?
- ✓ l'objet, les préoccupations ou Engagement (E) : Que cherche à faire l'acteur à l'instant étudié ?
- ✓ les connaissances de l'acteur (ou Référentiel (R)+ Interprétant (I)) : Quelle(s) est (sont) la (les) connaissance(s) que l'acteur mobilise, valide ou invalide, construit à l'instant étudié ?

L'étude de chaque unité locale comporte quatre parties : une mise en contexte, un extrait du protocole à deux volets, une présentation des signes tétradiques et une analyse. Ces quatre étapes permettent d'illustrer notre démarche d'analyse de chaque unité locale.

Au vu de la qualité et de la richesse des entretiens menés, nous avons eu quelques difficultés à choisir des extraits pour les analyses locales : nous avons en effet de nombreuses unités très bien documentées comme l'illustre cet exemple. En effet, au sein de cette seule intervention de l'enseignante, quatre unités d'actions auraient pu être analysées comme l'illustre les différentes couleurs :

<p>V : Ca ce sont des animaux qui nagent. Ca ce sont des animaux qui rampent. Et ça ce sont des animaux qui marchent. Okay ? Tu mets bien le petit pouce avec... voilà. Tu tiens bien là et tu fais les traits droits. Voilà. Tu ouvres bien comme ça. Et sur le trait noir. Tu ouvres bien le ciseau, clac. Est-ce que tu as pris ton cahier d'autonomie ? Pour voir si tu avais déjà fait le trait. Regardes, on va prendre le cahier d'autonomie.</p>	<p>Là pareil, je guide, je rectifie, je corrige, parce que le ciseau ben c'est pareil. Il y a une efficacité dans la tenue du ciseau que tu n'as pas, quand tu tiens le ciseau comme ça, donc tu rediriges un petit peu le truc donc bon, remédiation, enfin ce qu'on dit en terme général, mais bon ça s'appelle peut-être pas comme ça, et ensuite je vérifie qu'il a bien compris le système du découpage en fait parce que dans le cahier d'autonomie, il y a une feuille qui est déjà, les formes sont déjà dessinées, donc en fait c'est pour les obliger à ne pas découper deux fois la même forme. Parce qu'après ils vont passer à la difficulté, voilà ils collent sur la forme découpée et ensuite ils vont passer à la difficulté supérieure c'est-à-dire qu'on va faire un brevet de découpage. Donc après ils vont faire tout seuls et voilà. Donc au début, c'est pour rester sur des formes simples à découper, parce qu'ils sont en début d'année chez les grands donc la difficulté, ça c'est moi qui l'ai fait en plus, parce que c'était trop difficile de passer directement au brevet de découpage, il fallait que je sois en semi dirigé et ça ne m'intéresse pas moi d'avoir une activité semi-dirigée en atelier autonome. L'atelier autonome pour moi c'est quelque chose où l'enfant il a besoin de moi, mais très peu, voilà. C'est pas comme en semi-dirigé où tu as vraiment là, tu es là, donc là en plus ça me permet d'aller voir tout le monde quoi. Si d'être... Souvent en semi-dirigé tu t'occupes d'un groupe et les autres ils te gênent plus qu'autre chose tandis que là non, j'essaie de... Lui je sais que il a des difficultés encore dans la tenue du ciseau, je suis très contente qu'il ait pris l'atelier d'ailleurs, mais voilà, ça me semble important que avant de découper n'importe quelle forme, qu'il vienne me voir en premier, le travail qu'il a à faire...</p>
--	---

- ✓ documente l'action d'étayage de l'enseignante auprès d'un élève
- ✓ documente l'évaluation de l'élève par son cahier d'autonomie
- ✓ documente la progressivité des apprentissages et la différenciation pensées au sein même d'un atelier autonome par l'enseignante
- ✓ documente les raisons pour lesquelles l'enseignante a choisi de fonctionner en ateliers autonomes

Mais il a fallu faire des choix pour respecter la longueur du mémoire et ne pas nous noyer sous trop d'analyses.

ÉTAPE 5 : Analyse confrontée et discussion

Enfin, la dernière étape a consisté à confronter les différentes approches et rôles menés par les enseignantes analysées. Nous avons donc tenté de faire ressortir les comportements communs mais aussi les spécificités de leurs interventions lors des ateliers autonomes.

Nous avons ensuite mis en parallèle nos résultats de recherche et l'étude de l'art que nous avons mené pour faire ressortir les impondérables mais aussi les incertitudes quant au rôle de l'enseignant avant, pendant et après la mise en place des ateliers autonomes d'inspiration Montessori.

III. Recueil des données

1. Analyse globale de Valérie Viviani

Récit réduit

Tout d'abord, nous avons pris le parti de construire un récit réduit de l'activité du point de vue de l'enseignante. A partir des 47 minutes de vidéo où nous avons filmé l'activité effective de classe, nous avons discrédité le flux d'action de l'enseignante en 274 unités significatives élémentaires (annexe I). Chacune de ces unités d'expérience nous permettent d'identifier précisément l'action et la/les préoccupations de l'enseignante.

Nous avons ainsi pu rassembler les préoccupations récurrentes de l'enseignante et donc reconstruire le flux d'action en unités significatives de rang supérieurs : les macro-préoccupations.

Ainsi, voici les 8 macro-préoccupations qui reflètent le flux d'action de l'enseignante lors des ateliers autonomes mis en place dans sa classe, identifiés à partir des 47 minutes de vidéo :

1. Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes
2. Développer un climat de confiance où l'erreur fait partie de l'apprentissage
3. Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève
4. Mettre à jour le matériel pour permettre à un élève de continuer son activité
5. Faire patienter un élève qui la sollicite
6. Evaluer le travail réalisé par un élève
7. Valoriser l'investissement ou la réussite d'un élève
8. Inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué

Analyse affinée de chaque macro-préoccupation

A partir de ces macro-préoccupations, il est intéressant de les analyser individuellement pour voir leur poids et donc leur importance dans l'activité de l'enseignante. Ainsi, le tableau ci-joint identifie en orange le pourcentage d'occurrences de chaque macro-préoccupation ainsi que le pourcentage qu'elles représentent. Dans les colonnes rouges, est identifié le nombre d'unités d'action effectuées durant la phase d'AVANT pour chaque macro-préoccupation, ainsi que le pourcentage qu'elles représentent au sein de la macro-préoccupation, en opposition à celles réalisées durant la phase du PENDANT.

N°	Macro préoccupations	Nombres d'unités d'actions	%	Nombres d'unités d'action dans l'AVANT	%
1	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève	67	24 %	3	4 %
2	Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes	54	20 %	7	13 %
3	Evaluer le travail réalisé par un élève	50	18 %	0	0 %
4	Inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué	46	17 %	5	11 %
5	Faire patienter un élève qui la sollicite	23	8 %	0	0 %
6	Mettre à jour le matériel pour permettre à un élève de continuer son activité	13	5 %	4	31 %
7	Valoriser l'investissement ou la réussite d'un élève	9	3 %	0	0 %
8	Développer un climat de confiance où l'erreur fait partie de l'apprentissage	6	2 %	5	83 %
	autres	6	2 %	3	50 %
	TOTAL	274	100 %	27	10 %

La préoccupation principale de l'enseignante lors des ateliers autonomes est d'apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève (24% de l'activité de l'enseignante). Logiquement, cette intervention de l'enseignante se passe majoritairement pendant les ateliers, et elle n'intervient que très peu sur ce sujet lors de la présentation des ateliers (4%).

La seconde préoccupation majeure de l'enseignante est le rappel des règles de fonctionnement des ateliers autonomes (20%). Elle le réalise principalement pendant la réalisation des ateliers autonomes par les enfants (87%) en fonction des situations rencontrées lors de l'activité des élèves (rappel des règles de rangement, des consignes de silence ou de travail individuel, etc)

La troisième préoccupation principale du professeur est d'évaluer le travail de ces élèves (18%). En effet, ces derniers ne peuvent changer d'atelier que lorsque la maîtresse a vérifié leur travail et leur donne alors l'autorisation de changer.

S'ensuit alors quasiment dans la même proportion (17%) l'orientation des élèves vers la validation de leur atelier autonome. Cette validation s'effectue en une ou deux étapes : les enfants doivent cocher leur nom dans un tableau listant tous les

ateliers autonomes et, lorsque c'est pertinent, ils doivent valider le modèle de travail effectué dans leur cahier d'autonomie.

Bien entendu, ces deux activités n'ont lieu que durant les ateliers autonomes.

Enfin, s'ensuivent les 4 autres macro-préoccupations de l'enseignante qui sont :

- ✓ de faire patienter un élève qui sollicite son aide ou sa validation en lui disant principalement « J'arrive » (8%),
- ✓ de mettre à jour le matériel des ateliers autonomes pour que les élèves puissent accomplir leur activité jusqu'au bout (5%),
- ✓ de valoriser la réussite ou l'investissement d'un élève dans un atelier (3%) et enfin,
- ✓ de développer un climat de confiance où l'élève a le droit de se tromper (2%), action qui a lieu principalement lors de la présentation des ateliers (83%).

Afin de valider les macro-préoccupations issues de l'activité effective de classe, il est intéressant de les confronter avec le nombre d'interventions effectuées par l'enseignante lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Ainsi, il ressort clairement que ce qui préoccupe le plus l'enseignante est d'inciter les élèves à valider leur atelier autonome effectué (10 interventions). En effet, ce fonctionnement est assez récent dans la classe et nécessite donc une plus grande implication de l'enseignante. De plus ce jour-là, le matériel de validation n'était pas disposé comme d'habitude, ce qui a perturbé l'organisation de classe.

Les deux autres sujets sur lesquelles l'enseignante est fortement intervenue lors de l'entretien concerne les préoccupations : apporter un étayage (9 interventions) et rappeler les règles de fonctionnement (8 interventions). Il s'agit également des deux macro-préoccupations les plus significatives de l'activité de classe (en position 1 et 2 des occurrences de macro-préoccupations).

S'ensuit en 4^e position l'évaluation de l'enseignante (6 interventions) et la préparation du matériel (5 interventions).

De ce fait, le classement des macro-préoccupations identifiées à partir de la vidéo de la situation de classe est majoritairement en phase avec les interventions de l'enseignante lors de l'entretien, à l'exception de l'action « inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué » qu'elle documente plus car le contexte de classe le nécessite (activité récente et modification du système de validation ce jour-là).

MACRO-PRÉOCCUPATIONS	NOMBRES D'UNITÉS D'ACTION	NOMBRES D'INTERVENTIONS
1. Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève	67	8
2. Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes	54	9
3. Evaluer le travail réalisé par un élève	50	6
4. Inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué	46	10
5. Faire patienter un élève qui la sollicite	23	3
6. Mettre à jour le matériel pour permettre à un élève de continuer son activité	13	5
7. Valoriser l'investissement ou la réussite d'un élève	9	2
8. Développer un climat de confiance où l'erreur fait partie de l'apprentissage	6	1
9. Autres (rechercher, persévérance, intérêt ateliers autonomes, etc.)	-	5

Récurrences continues et discontinues

L'analyse des unités significatives de l'activité de l'enseignante lors des ateliers autonomes ne permet pas de faire ressortir des récurrences ordonnées continues ou discontinues.

L'extrait ci-dessous de dix unités successives est significatif du flux global de l'activité. Les actions et préoccupations de l'enseignante dépendent des sollicitations des élèves qui sont donc imprévisibles. Il peut y avoir aussi bien des récurrences continues ou discontinues des unités d'action : l'enseignante effectue deux validations successives d'activité suite à la sollicitation de deux élèves qui avaient fini leur travail, puis elle passe à côté d'un élève et l'encourage, puis va aider différents élèves à s'organiser ou à tenir leur stylo, va ensuite orienter un élève pour qu'il valide son travail, etc. Ainsi, des récurrences continues et discontinues s'enchaînent entre macro-préoccupations sans organisation particulière.

Unités	Timing	Description (actions/préoccupations)	Préoccupations	
U200	5'37	Valide rapidement le travail d'une élève en lui rappelant de tamponner dans son cahier d'autonomie	Evaluer le travail réalisé par un élève	CONTINUES
U201	5'38	Valide rapidement le travail d'un élève	Evaluer le travail réalisé par un élève	
U202	5'47	Encourage un élève à continuer son travail	Valoriser l'investissement ou la réussite d'un élève	CONTINUES
U203	6'00	Aide deux élèves à organiser leur travail	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l' élève	
U204	6'20	Rappelle à un élève qu'il doit tenir son stylo avec 2 doigts	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l' élève	
U205	6'38	Emmène une élève cocher la bonne case dans le tableau des ateliers autonomes	Inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué	
U206	6'41	Rappelle à une élève qu'elle doit ranger les nombres de gauche à droite	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l' élève	DISCONTINUES
U207	6'58	Montre à l'élève comment les ranger de gauche à droite	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l' élève	CONTINUES
U208	7'10	Rappelle à une élève qu'elle doit tenir correctement son stylo	Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l' élève	CONTINUES
U209	7'12	Encourage un élève à continuer son travail en le félicitant sur ses premières réalisations	Valoriser l'investissement ou la réussite d'un élève	

2. Analyses locales de Valérie Viviani

Après avoir abordé une vision globale du rôle de l'enseignante dans les ateliers autonomes, nous avons abordé le sujet du point de vue de l'unité d'expérience significative.

En effet, cette dernière constitue une richesse d'informations nous permettant d'accéder à un niveau plus fin des préoccupations conscientes et inconscientes de l'enseignante dans son activité. Pour ce faire, nous avons analysé certaines unités d'expérience significatives selon quatre registres, appelé analyse tétradique, comprenant :

- ✓ Préoccupations
- ✓ Ce qui fait signe, «choc» dans la situation : Unité de cours d'expérience
- ✓ Actions / émotions
- ✓ Connaissances mobilisées

UE1 : Positionner les élèves dans une situation de recherche

Contexte : Durant le regroupement du matin, l'enseignant interroge les élèves sur ce qu'ils doivent faire s'ils n'arrivent pas à réaliser un atelier autonome. Un élève répond qu'ils doivent demander de l'aide à la maîtresse mais avant réfléchir un peu. L'enseignante rebondit sur la réponse de l'élève pour valoriser ce point.

Verbalisation en classe	Verbalisation en auto-confrontation
Vidéo 1 8'34 Élève : « On demande à la maîtresse, comme ça on peut réfléchir » V : On réfléchit un peu avant et puis on demande à la maîtresse ».	Alors ça, c'est intéressant : on réfléchit un peu avant. Ça veut dire qu'il y a certains enfants qui fonctionnent différemment que d'autres, c'est-à-dire que d'autres qui sont juste dans le je fais pour faire, alors que d'autres essayent de se demander qu'est-ce qu'on doit faire ? Ils peuvent aussi avoir une démarche de recherche. Je veux mettre ça en avant un petit peu. Parce que il y a des ateliers qu'on a expliqué il y a peut-être un mois et demi, ou deux mois, donc selon les enfants, ils mémorisent différemment et donc peut-être qu'ils ne se rappellent plus, mais peut-être qu'effectivement, en ne prenant que serait-ce qu'un petit temps pour réfléchir, pour faire fonctionner un petit peu la logique quoi ! Se rappeler que effectivement c'est pour ça que sur des ateliers par exemple, je prend l'atelier (les animaux et leurs déplacements), sur les images, j'ai mis des oiseaux pour voler, des vagues pour nager, des pattes pour marcher, spontanément ils peuvent se rappeler un petit peu de la consigne. S'ils prennent cinq minutes. Alors qu'il y en a d'autres qui attendent, qui ne sont pas, ils ne cherchent pas par eux-mêmes quoi.

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Favoriser une démarche de recherche au lieu d'une démarche uniquement du faire.	La réponse de l'élève « on demande à la maîtresse, comme ça, on peut réfléchir »	Précise la réponse de l'élève : « on réfléchit un peu »	Les élèves mémorisent différemment des explications données un mois plus tôt. Il est possible de se rappeler en réfléchissant de manière logique à partir des indices laissés (ex : Image d'un oiseau pour signifier « voler, de vagues pour « nager »...)

Analyse : L'acteur souhaite appuyer sur un point important soulevé par un élève : lorsque les élèves prennent un atelier autonome, ils doivent se positionner en situation de recherche afin de retrouver la consigne de l'atelier et le mener à bout seul. En effet, les ateliers ont été préalablement présentés et contiennent des « indices » permettant aux élèves de comprendre ce qui leur est demandé. L'enseignante sera disponible pour les aider si cette recherche n'était pas fructueuse ou pour relancer les élèves qui seraient dans l'attente et non dans la recherche.

UE2 : Développer un climat de confiance où l'erreur fait partie de l'apprentissage

Contexte : Durant le regroupement du matin, l'enseignante interroge les élèves sur ce qu'ils doivent faire s'ils n'arrivent pas à réaliser un atelier autonome. Un élève répond qu'ils doivent demander de l'aide à la maîtresse. La maîtresse rebondit sur cette réponse pour les faire parler sur le statut de l'erreur dans la classe.

Vidéo 1 8'38	V : Et elle peut t'aider la maitresse, elle t'aide. C'est bien, d'accord ?	Ca c'est important parce qu'il y a déjà un rôle de... apporter son soutien. Pendant la phase justement où ils sont dans les ateliers autonomes. Ils le disent eux-mêmes. Moi ce que je veux, c'est créer une situation de confiance, en fait, je veux que les enfants aient confiance en classe. Ils sont là pour apprendre et donc je veux minimiser l'erreur. L'erreur pour moi c'est l'apprentissage.
	V : Est-ce que c'est grave si on ne sait pas faire ? Élève : « non » V : Pourquoi ce n'est pas grave ? Élève : « on demande à la maitresse et elle nous aide » V : Pourquoi ce n'est pas grave si on ne sait pas faire, on est là pour quoi ? Élève : « pour apprendre » V : Pour apprendre, d'accord ? okay ?	Donc ça c'est important pour moi, parce que moi l'objectif en tout cas à l'école, pour moi l'école avant tout c'est, il faut qu'ils viennent avec plaisir. Et il n'y a pas de plaisir s'il y a du stress, s'il y a la peur de l'échec en fait. Donc moi voilà dans la classe, en tout cas, le climat qui règne dans la classe est un climat propice à la théorie d'essai/erreur. On peut s'entraîner, on peut effacer, on peut recommencer et il n'y a personne qui juge. On a le droit de se tromper.

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler aux élèves que le rôle de la maîtresse est de les aider s'ils n'y arrivent pas. - Créer un climat de confiance dans la classe où l'on apprend en se trompant. 	La réponse de l'élève « on demande à la maîtresse et elle nous aide » « pour apprendre »	Satisfaite de la réponse de l'enfant, après lui avoir fait préciser pourquoi « ce n'est pas grave si on ne sait pas faire »	Pour favoriser le plaisir des élèves à venir à l'école, il est essentiel d'instaurer un climat de confiance où les élèves peuvent se tromper sans se sentir jugés. Un climat d'essais/erreurs favorise les apprentissages.

Analyse : L'actrice souhaite instaurer un climat de bienveillance dans sa classe où les élèves osent essayer sans avoir la peur de se tromper et d'être jugés. Ainsi, l'enseignante juge important de rappeler que les élèves peuvent la solliciter lorsqu'ils se sentent en difficulté car elle sera là pour les aider.

UE3 : Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes : cadre organisationnel

Contexte : A l'issue de la présentation des ateliers autonomes lors du regroupement du matin, l'enseignante invite les élèves à aller choisir un atelier autonome de leur choix avant d'aller s'installer à une table. Une élève (Lola) ne prend pas la file dans le bon sens et ne respecte pas la queue en se dirigeant directement devant l'armoire des ateliers. Valérie intervient donc pour rappeler le cadre organisationnel du choix des ateliers.

Vidéo 1 9'57	V : Bon c'est pas grave, on ne s'est pas trop bien compris. D'accord ? Allez ! Choisissez votre activité et vous allez vous installer. Alors rappelez-vous ! Voilà ! Passe Camille, passe parce que tu vas créer un bouchon. Allez !	Donc là c'est le cadre. Quel cadre s'organiser dans les atelier autonomes effectivement on s'est rendu compte dans l'utilisation qu'ils s'aglutinissent tous, du coup après ça se bousculait, les ateliers tombaient, du coup on a créé un sens ; donc ça c'est le cadre organisationnel.
	V : Voilà, on prend d'un côté... Non Lola, à chaque fois tu ne prends pas la file dans le bon sens. Tu vois bien que là c'est ceux qui sortent. Toi tu veux choisir tu...	Alors là le rôle remédiation. Je ne sais pas comment dire, mon rôle c'est de faire respecter le cadre, d'essayer de remettre Lola sur le bon rail.
	V : Donc on a créé un sens, c'est justement pour éviter que les copains... Alors toi, tu as besoin de... N'oubliez pas que ceux qui ont besoin de place, prennent de la place. D'accord ? On s'écarte. On a suffisamment de place. Quoi ? Tu prends celle que tu veux.	Ca va, il n'y a pas trop de bruit !

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Rappeler aux élèves l'organisation mise en place pour permettre un flux de passage efficace lors du choix des ateliers autonomes.	L'attitude de l'élève Camille qui bloque le flux et créé un bouchon.	Intervient auprès de chaque élève qui trouble l'organisation de la file préétablie et rappelle le cadre organisationnel du choix des ateliers.	Pour permettre une organisation optimale lors du choix des ateliers autonomes par les élèves, il a été expliqué aux élèves qu'ils doivent se ranger en file indienne et choisir rapidement chacun leur tour un atelier en respectant le sens de circulation.

Analyse : L'actrice débute la mise en ateliers des élèves par un rappel d'une des règles de fonctionnement des ateliers autonomes : le rangement des élèves en file

indienne lors du choix individuel de leur atelier. De ce fait, le rappel de ce cadre organisationnel permet une fluidité et une efficacité dans la mise en atelier des élèves, qui sont donc rapidement en activité. Ainsi, la présence de l'enseignante et le rappel des règles d'organisation sont essentiels pour favoriser un bon lancement des ateliers autonomes.

UE4 : Rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes :

persévérance

Contexte : Valérie Viviani va voir la nouvelle élève Fanny qui n'effectue pas son atelier mais est en train de participer à l'atelier de son voisin de table. Elle va donc voir la raison de la distraction de Fanny et la remettre au travail.

Vidéo 3 7'47	<p><i>(s'oriente vers Fanny qui est en train de participer à un atelier d'un élève à côté d'elle)</i></p> <p>V : Mais est-ce que tu crois que là tu colories ? <i>(Fanny commence à barrer son prénom qu'elle a écrit à l'envers)</i></p> <p>Oui, mais non, non non. On se trompe, ce n'est pas grave, on a le droit de se tromper ici. Dans cette classe, on a le droit de se tromper. Toi tu ne crayonnes pas. Je t'ai fait la remarque pour ton prénom, on apprendra à l'écrire à l'endroit. D'accord ? Ici on a le droit de se tromper, par contre là, il faut que tu respectes le travail que tu as choisi de faire. Tu as choisis de faire cet atelier donc tu le fais jusqu'au bout.</p>	<p>Là aussi c'est important, la notion de persévérance en fait. Parce que bon voilà. Là vous voyez les ateliers en janvier, mais en septembre, Calvin il a fait vingt ateliers dans la matinée. Il sortait, il re-rentrait... Parce que en fait il ne savait pas, il n'arrivait pas à se poser. Donc c'est ça qui est intéressant aussi de voir l'évolution des enfants. Fanny c'est compliqué, elle arrive, il y a trois jours qu'elle est dans l'école, voilà, il faut lui rappeler les règles quoi, voilà. Et en même temps la rassurer sur ce qu'elle est capable de faire ou pas.</p>
-----------------	--	--

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Remettre une élève au travail qui semble avoir abandonné son atelier.	La distraction de Fanny qui effectue l'atelier de son voisin au lieu de finir le sien.	Intervient auprès de la nouvelle élève Fanny pour lui rappeler qu'elle doit aller au bout de son travail.	L'enseignante se rappelle que les premiers mois de l'année, les élèves peuvent avoir tendance à ne pas persévérer dans un atelier et à zapper continuellement d'atelier en atelier (exemple de Calvin qui pouvait prendre jusqu'à vingt ateliers par matinée).

Analyse : L'enseignante est consciente du comportement potentielle d'une élève nouvelle qui découvre les ateliers autonomes et qui peut avoir tendance à zapper

d'atelier en atelier. De ce fait, elle est attentive à remettre un élève distrait au travail en lui rappelant une des règles des ateliers autonomes qui consiste à aller jusqu'au bout de l'atelier choisi. L'enseignante souhaite alors développer chez ses élèves une valeur de persévérance mais aussi les rassurer dans leur capacité à faire.

UE5 : Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève :

l'organisation

Contexte : L'enseignante est en train d'observer ses élèves se mettre au travail après avoir choisi leur atelier autonome. Elle s'oriente vers un élève qui est en train d'installer son activité sur la table car elle constate qu'il a besoin d'aide pour s'organiser.

<p>Vidéo 1 11'47</p>	<p><i>(s'oriente vers un élève en train d'installer son atelier autonome)</i> V : Allez, écartez-les, les ... <i>(dispose les 4 fiches de déplacement des animaux de manière bien visible)</i> Voilà ! Il faut prendre de la place. Voilà.</p>	<p>M.E : qu'est-ce que tu fais là du coup ? V : Là, je travaille sur la méthodologie en fait. Je leur donne une méthode, puisque, c'est pour ça que j'ai dit tout à l'heure les enfants qui ont besoin de place, n'hésitez pas à prendre de la place. Parce que lui par exemple, il a quatre feuilles A4 à mettre devant lui. Donc si il a quelqu'un à côté de lui, et quelqu'un en face de lui, il va se retrouver, à un moment donné, perdu dans son propre atelier, et du coup, il va perdre de sa capacité à être attentif, à se concentrer, et par la même, de la motivation. Donc c'est pour ça que je vérifie. Simplement les enfants qui ont des ateliers qui demandent de la place, ben voilà, je dirige un petit peu, je guide un petit peu en disant « ben non, là, tu ne te mets pas là », pour qu'ils se rendent compte qu'on a besoin, que c'est important d'être bien, pour bien faire, pour bien j'allais dire bien travailler, c'est un peu ambitieux, mais, oui c'est un peu ça. On a besoin d'être bien assis, bien positionné, bien que le cadre soit déblayé un petit peu, pour en tout cas, pour être dans une situation d'apprentissage favorable quoi. C'est pour ça que j'interviens sur les enfants qui ont des activités un peu, qui ont besoin d'espace.</p>
--------------------------	---	--

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/Emotions/Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
<p>Aider un élève à organiser son atelier pour travailler efficacement.</p>	<p>L'élève qui met du temps à installer son atelier et donc à se mettre au travail.</p>	<p>Réorganise le plan de travail de l'élève en disposant de manière visible les quatre feuilles A4 qu'il doit compléter.</p>	<p>L'enseignante a conscience que l'organisation de son atelier est essentielle pour que l'élève reste concentré et motivé sur son activité.</p>

Analyse : L'enseignante est attentive à ce moment-clé de la mise en atelier des élèves pour que chacun soit positionné dans de bonnes conditions de travail. Elle

est donc réactive pour aider un élève qui peine à s'installer car elle sait qu'il peut vite se décourager et se désintéresser de son activité. Elle tente ainsi de transmettre une méthodologie de travail à ses élèves qu'ils pourront par la suite réinvestir en autonomie.

UE6 : Apporter un étayage pour stimuler ou relancer le travail de l'élève :

remédiation

Contexte : L'actrice est en train de superviser les activités de ses élèves. Elle s'oriente vers un élève qui effectue un atelier de découpage en autonomie. Elle intervient pour parfaire la tenue de son ciseau.

Vidéo 1 12'23	V : Tu mets bien le petit pouce avec... voilà. Tu tiens bien là et tu fais les traits droits. Voilà. Tu ouvres bien comme ça. Et sur le trait noir. Tu ouvres bien le ciseau, clac.	Là pareil, je guide, je rectifie, je corrige, parce que le ciseau ben c'est pareil. Il y a une efficacité dans la tenue du ciseau que tu n'as pas, quand tu tiens le ciseau comme ça, donc tu rediriges un petit peu le truc donc bon, remédiation, enfin ce qu'on dit en terme général, mais bon ça s'appelle peut-être pas comme ça. [...] Lui je sais que il a des difficultés encore dans la tenue du ciseau, je suis très contente qu'il ait pris l'atelier d'ailleurs.
------------------	--	---

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/Emotions/Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
Améliorer la tenue des ciseaux d'un élève pour plus d'efficacité dans son découpage.	L'élève qui est en train de découper une forme géométrique alors que c'est une activité qui lui pose habituellement problème.	Pose ses mains sur celles de l'élève en lui montrant l'ouverture que doit effectuer la main qui découpe et la manière dont l'autre main doit orienter la feuille pour bien suivre la ligne de découpage.	L'enseignante sait que cet élève a des difficultés dans la tenue des ciseaux. Elle va donc lui apporter son aide pour que l'élève ajuste son geste pour un découpage efficace.

Analyse : L'enseignante est aux aguets pour intervenir auprès des élèves qui pourraient se trouver en difficulté lors d'un atelier. Ainsi, lorsqu'elle constate qu'un élève habituellement maladroit avec des ciseaux a choisi cet atelier autonome, elle intervient pour lui corriger son geste et ainsi l'aider à progresser dans le maniement des ciseaux et les activités de découpage. Elle l'encourage donc dans la réussite de son activité en lui apportant une remédiation personnalisée.

UE7 : Evaluer le travail réalisé par un élève : vérification de l'enseignante.

Contexte : L'enseignante répond à la sollicitation d'un élève qui souhaite qu'elle vérifie son travail. Ce dernier a classé trois séries d'images séquentielles. L'enseignante lui demande alors qu'il décrive chaque image de chacune des trois séries.

<p>Vidéo 1 14'47</p>	<p><i>(répond à la sollicitation d'un élève qui lui demande de vérifier son travail)</i> V : Montre alors. Donc ça, c'est ? <i>(montre du doigt la 1ère image)</i> Élève : Elle se déshabille V : Elle se déshabille <i>(montre du doigt la 2ème image)</i> Élève : Elle se met en pyjama. V : Elle se met en pyjama. <i>(montre du doigt la 3ème image)</i> et ensuite ? Élève : Elle dort !</p>	<p>ME : Qu'est-ce que tu fais là du coup ? V : Alors là, je leur demande de décrire les images. Avant de remettre une histoire dans l'ordre, il faut la comprendre, voilà. Là, dans cette histoire là, c'est une petite fille qui va se coucher, donc qu'est-ce qu'elle fait en premier ? Qu'est-ce qu'elle fait en deuxième ? En troisième ? Pour que ce soit ordonné en fait. En plus, ça me permet de vérifier le vocabulaire qu'ils utilisent, la construction de phrase, complexe, pas complexe, simple, les détails qu'ils y mettent à l'intérieur. Donc c'est un petit peu, il y a un objectif langagier quand même derrière. Il y a un objectif en priorité qui est ordonner une série d'images, mais, je prends mon temps parce que c'est important justement qu'ils puissent décrire l'image pour pouvoir l'ordonner. Voilà. Donc je demande une petite description.</p>
--------------------------	---	---

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
Vérifier l'ordre des images de l'histoire et la bonne compréhension de l'histoire par l'élève.	L'élève qui décrit les images.	Pointe chacune des images et demande à l'élève de décrire les actions visibles sur chaque image.	Pour valider la réussite de l'atelier autonome des images séquentielles, l'enseignante prend son temps pour vérifier la bonne compréhension du déroulé l'histoire par l'élève.

Analyse : Avant qu'un élève ne change d'atelier, l'enseignante met un point d'honneur à vérifier le travail effectué par celui-ci. L'analyse de cette unité d'action met en exergue que la vérification de l'enseignante permet de confirmer la bonne compréhension du travail effectué par l'élève mais aussi d'évaluer le niveau de langage employé. Ainsi, l'évaluation de chaque atelier garantit à l'enseignante de remédier ou valider les progrès des élèves.

UE8 : Evaluer le travail réalisé par un élève : validation de son atelier par l'élève.

Contexte : A la fin du regroupement du matin où l'enseignante a rappelé les règles et principes des ateliers autonomes, cette dernière rappelle une des actions de validation que l'élève doit effectuer en autonomie : cocher leur nom face à chaque atelier effectué et vérifié par l'enseignante.

Vidéo 1 9'04	<p>V : Vous allez faire comme d'habitude, faire les ateliers autonomes. N'oubliez pas de vous inscrire sur le tableau, quand j'ai validé, vous allez vous inscrire sur le tableau avec le crayon, d'accord ?</p>	<p>Alors là aussi, le terme inscrire, c'est pas le bon terme. C'est un peu particulier parce qu'il n'y pas longtemps que je l'ai mis en place, je l'ai mis en place à la rentrée. Le tableau à double entrée. Parce que j'avais besoin de trouver un système qui me permettait à moi, de savoir où est-ce qu'ils en étaient au niveau des ateliers autonomes. Justement par rapport à des enfants comme Lola, qui font toujours le même atelier. Donc c'est quelque chose que j'avais déjà mis en place il y a deux ans, avec une classe de grands, donc ça avait super bien marché. Mais comme ils ont déjà un cahier d'ateliers autonomes, qu'ils doivent valider, ça fait double... voilà, ça fait un peu double... Il faut vraiment du temps, donc ce n'est pas encore au point mais seulement, à un moment donné, il faut se jeter à l'eau, donc il faut le faire et voilà. Et en plus, Céline me l'avait enlevé, que effectivement quand c'est positionné à l'horizontal sur le tableau, ils suivent la ligne donc ils arrivent à s'auto évaluer quoi. Mais là, c'est surtout ils se cochent. Là, aujourd'hui, j'ai fait telle activité. Et dans leur cahier d'autonomie, ils valident la compétence travaillée et le progrès. Ils réalisent leurs progrès.</p>
-----------------	---	---

Préoccupation (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Rappeler une règle de fonctionnement récemment introduite : la validation du tableau à double entrée.	L'emploi du mot « inscrire » pour parler de la validation du tableau à double entrée.	Rappelle aux élèves la nécessité de valider les ateliers effectués dans un tableau affiché.	L'enseignante a créé un nouvel outil afin de pouvoir suivre la participation des élèves à chacun des ateliers autonomes, déjà testé il y a 2 ans. Cette introduction récente connaît quelques difficultés de mise en place et nécessite un plus grand investissement de l'enseignante et une précision du lexique employé. Néanmoins, elle est essentielle pour challenger les élèves sur les différents ateliers.

Analyse : L'enseignante a conscience que le lexique employé peut porter à confusion par rapport à l'action qu'elle souhaite rappeler aux élèves : leur validation

nominale dans un tableau à double entrée listant tous les ateliers autonomes proposés. Cet outil permet en effet à l'enseignante de suivre l'implication de chaque élève dans chacun des domaines de compétences proposés. Cela complète un autre outil, le cahier d'autonomie qui valide les progrès de chaque élève. Néanmoins, cela nécessite un temps d'adaptation pour les élèves et donc de sollicitation de la part de l'enseignante.

3. Analyse globale de Sandy Colas

Récit réduit

La construction du récit réduit a été réalisée à partir d'une captation vidéo de 1h25 à laquelle il faut y soustraire un temps de regroupement (accueil et appel) de 7min30, un temps de chant choral de 6min30 ainsi que des temps morts. Au final, le récit réduit porte sur un enregistrement de 60min environ qui fait apparaître 279 unités significatives. Ces unités se répartissent en quatre temps :

- ✓ un bilan en classe entière des ateliers individuels autonomes réalisés durant le temps d'accueil,
- ✓ une présentation des ateliers de la matinée ainsi qu'une mise en activité,
- ✓ un temps d'activité en atelier individuel autonome,
- ✓ un bilan en classe entière de certains ateliers individuels autonomes réalisés dans la matinée.

Ce récit réduit nous a permis de faire ressortir 8 macro-préoccupations qui reflètent le flux d'actions de l'enseignante durant cette matinée :

1. Amener l'élève à s'interroger
2. Valoriser les apprentissages
3. Maintenir l'attention de l'élève
4. Faire respecter le cadre de travail
5. Gérer le matériel et l'organisation de la classe/élève
6. Donner des informations complémentaires
7. Apporter une aide à l'élève

La macro-préoccupation « Amener l'élève à s'interroger » regroupe, principalement, des actions où l'enseignante questionne l'élève sur ce qu'il fait, ce qu'il doit faire ou sur ce qu'il a fait.

Celle qui « Valorise les apprentissages » porte sur des actions de validation et d'invalidation du travail de l'élève, de mise en avant et de félicitation.

La numéro trois, « Maintenir l'attention de l'élève », joue sur l'affect et la motivation. Elle inclut des actions d'encouragement, de relance et d'incitation à s'engager dans les apprentissages.

« Faire respecter le cadre de travail » correspond aux actions où l'enseignante fait baisser le niveau sonore et rappelle les règles de communication et de fonctionnement de la classe.

La macro-préoccupation « Gérer le matériel et l'organisation de la classe/élève » est construite à partir d'actions du type rangement de matériel et aide à l'organisation de l'espace de travail de l'élève.

Celle qui « Donne des informations complémentaires », reprend des actions de présentation de tâche, de consigne ou d'informations générales et de correction de syntaxe.

« Apporter une aide à l'élève » correspond à des actions de soutien soit par des outils spécifiques, soit par le tutorat, soit par des conseils.

Analyse quantitative des macro-préoccupations

Le tableau ci-dessous reprend le nombre d'unités d'action qui composent chaque macro-préoccupation de l'enseignante durant les phases d'AVANT (en amont des ateliers autonomes), de PENDANT (durant les ateliers) et d'APRÈS (en bilan des ateliers) :

MACRO-PRÉOCCUPATIONS	AVANT	PENDANT	APRÈS	TOTAL
1. Amener l'élève à s'interroger	3	17	22/16	58
2. Valoriser les apprentissages	3	27	14/11	55
3. Maintenir l'attention de l'élève	16	30	7/2	55
4. Faire respecter le cadre de travail	12	15	15/3	45
5. Gérer le matériel et l'organisation de la classe/élève	10	7	5/3	25
6. Donner des informations complémentaires	10	2	5/4	21
7. Apporter une aide à l'élève	-	12	4/3	19

Nous pouvons avoir un premier niveau d'analyse qui porte sur l'aspect quantitatif des macro-préoccupations entre elles. Il n'y a pas réellement une macro-préoccupation qui domine les autres mais deux groupes distincts : 1-2-3-4 autour de 50 unités d'action chacune et 5-6-7 autour de 20.

Le deuxième niveau d'analyse est celui qui s'attache à comparer les macro-préoccupations dans les différents temps des ateliers individuels autonomes.

Dans l'AVANT, qui correspond à un temps de présentation des ateliers et à une mise en activité des élèves, nous constatons que quatre macro-préoccupations se détachent des autres : les numéros 3, 4, 5 et 6. Ceci peut s'expliquer car le souhait principal de l'enseignante à ce moment est « clairement [c'est] de gagner du temps alors je grignote un peu sur leur autonomie à eux mais je veux que ça aille vite ». Donc, pour y parvenir elle donne plusieurs consignes, intervient sur la logistique et l'organisation matérielle, stimule les élèves pour qu'ils choisissent un atelier tout en faisant respecter le cadre de travail qui s'impose à ce moment là.

Nous remarquons ensuite que PENDANT les ateliers individuels autonomes, l'enseignante agit surtout sur le maintien de l'attention et la valorisation des apprentissages. Un extrait de l'enregistrement vidéo illustre bien ces intentions :

U135	Sandy : Où est-ce que tu dois les mettre les formes ? Soheib : Mais je m'en rappelle plus.	Amener l'élève à s'interroger
U136	Sandy : Allez essaye.	Maintenir l'attention de l'élève
U137	Sandy : Chut !	Faire respecter le cadre de travail
U138	Sandy : Et après ?	Maintenir l'attention de l'élève
U139	Sandy : Voilà. Qu'est-ce que tu fais ? Ahhhh ! Ca c'est intéressant !	Valoriser les apprentissages

En ce qui concerne l'APRÈS, nous pouvons d'ores et déjà dire que nous y avons assisté à deux reprises : un bilan à la suite des ateliers individuels autonomes réalisés durant l'accueil et un autre à la suite du créneau prévu à cet effet en fin de matinée. Dans la colonne de l'APRÈS, les unités d'action correspondantes sont séparées par un slash. Ceci va venir fausser le total de chaque macro-préoccupation. Toutefois, il nous semblait opportun de le faire, vu que nous n'avions pas observé ce temps lors de notre visite chez l'enseignante 1. Grace à l'analyse

des données, nous pouvons dire que ce temps privilégie plus particulièrement la valorisation des apprentissages, notamment par une présentation de réussites de certains élèves aux autres. Mais c'est avant tout un moment où l'enseignante questionne ses élèves sur ce qu'ils ont fait et surtout sur comment ils ont fait pour y parvenir. Ceci s'illustre par l'échange suivant entre Soheib et Sandy :

- ✓ Soheib : « C'est difficile parce que c'était dur. »
- ✓ Sandy : « C'était dur mais j'ai réussi. Comment tu as réussi ? »
- ✓ Soheib : « euhhh... » (*phrase inaudible*)
- ✓ Sandy : « Tu as fermé les yeux... Pourquoi tu as fermé les yeux ? »

Récurrences continues et discontinues

Il apparaît difficile de mettre en évidence des passages où l'enseignante n'a qu'une préoccupation en tête. Nous remarquons le plus souvent un enchaînement de plusieurs actions différentes comme illustré dans les deux derniers extraits ci-dessus.

Toutefois, régulièrement et à certains moments bien spécifiques, nous observons des récurrences continues comme lors des tours de classe effectués par l'enseignante. L'extrait ci-dessous, issu du récit réduit, l'illustre bien :

U160	Encourage Sajid	Maintenir l'attention de l'élève
U161	Relance Sajid	Maintenir l'attention de l'élève
U162	Relance Soheib	Maintenir l'attention de l'élève
U163	Encourage Soheib	Maintenir l'attention de l'élève
U164	Valide une réponse de Sajid	Valoriser les apprentissages
U165	Relance Soheib	Maintenir l'attention de l'élève
U166	Vérifie le travail de Shaïma	Valoriser les apprentissages
U167	Vérifie le travail de Charlie	Valoriser les apprentissages
U168	Vérifie le travail de Taïs	Valoriser les apprentissages
U169	Vérifie le travail de Myriam	Valoriser les apprentissages

4. Analyses locales de Sandy Colas

Elle est réalisée à partir de l'entretien d'auto-confrontation et d'une grille d'analyse tétradique (Theureau, 2004) comportant quatre entrées : les préoccupations, ce qui fait signe, les actions/émotions et les connaissances mobilisées.

À ce stade, il est intéressant de noter que ce qui préoccupe le plus l'enseignante et qui est ressorti durant l'entretien concerne les macro-préoccupations « Gérer le matériel et l'organisation de la classe/élève » et « Apporter une aide à l'élève » alors qu'elles n'arrivent, respectivement qu'en 5 et 7ème position en nombre d'unités d'action. Le tableau suivant reprend le nombre d'interventions concernant les différentes macro-préoccupations de l'enseignante :

MACRO-PRÉOCCUPATIONS	NOMBRES D'UNITÉS D'ACTION	NOMBRES D'INTERVENTIONS
1. Amener l'élève à s'interroger	58	2
2. Valoriser les apprentissages	55	5
3. Maintenir l'attention de l'élève	55	2
4. Faire respecter le cadre de travail	45	3
5. Gérer le matériel et l'organisation de la classe/élève	25	16
6. Donner des informations complémentaires	21	-
7. Apporter une aide à l'élève	19	13

Nous avons pris le parti d'analyser huit unités d'expérience significatives dont deux pour les macro-préoccupations 5 et 7 et une pour les macro-préoccupations 1, 2, 3 et 4. « Donner des informations complémentaires » ne sera pas analysé en tant que tel mais sera au croisement avec une analyse sur « Valoriser les apprentissages » qui portera sur la stratégie d'un élève.

UE 1 : Lancer rapidement les élèves en activité durant la phase d'AVANT

Contexte : L'enseignante vient de présenter les différentes activités possibles de la matinée dont les ateliers individuels autonomes. Chaque élève se dirige vers une activité, se prépare à la faire et attend le retour de la lumière, signe du début des apprentissages. Dans ce passage, elle revient pour la deuxième fois vers Rocaia.

<p>Vidéo 1 38'40</p>	<p>S : Prend-toi un tapis. Oui, range-le et installe-toi quelque part Madian. Rocaia : Je veux écrire ballon. S : Tu veux écrire « ballon », d'accord. Est-ce que...non tu te prends autre chose Myriam. Est-ce que tu veux prendre ? Est-ce que tu veux écrire autre chose ? <i>(en cherchant des étiquettes dans la boîte)</i> Rocaia : Non. S : Tu verras après ? D'accord.</p>	<p>Et là, ce que je suis en train de faire avec Rocaia, c'est pareil, je vais à l'économie, donc je fais pour elle parce que je veux que ça aille vite, je veux qu'elle se lance vite dans l'activité, parce que comme je leur demande à tous d'attendre et de partir en même temps, pour être sûre de partir, de lancer les ateliers à un moment où c'est posé. J'attends qu'ils soient tous installés, parce que je veux qu'ils écoutent l'ambiance de la classe et que quand on commence l'activité ce soit paisible. Et sur cet atelier là, l'organisation dans la boîte avec les lettres qui sont dispatchées, qui ne sont pas prêtes, ça me coute. Donc là je me dis ça à ce moment-là, je me dis, voilà, c'est super parce qu'elle s'installe et tout ça, mais c'est pas prêt et je voudrai le penser autrement. Je voudrai faire en sorte qu'elle puisse s'installer et que ce soit prêt à commencer tout de suite.</p>
--------------------------	--	---

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
<p>Aider Rocaia à s'installer rapidement sur son atelier.</p>	<p>L'enseignante qui se voit en train d'organiser l'espace de travail de Rocaia et de chercher les étiquettes dans la boîte à sa place.</p>	<p>Consciente qu'elle va « à l'économie » pour que « ça aille vite », elle cherche dans les étiquettes dans la boîte à la place de Rocaia.</p>	<p>« Penser autrement » cette activité pour qu'un élève « puisse s'installer [...] et commencer tout de suite » afin de le rendre plus autonome.</p>

Analyse : Aller vite, à ce moment, est la préoccupation principale de l'enseignante. Durant l'entretien, elle y revient à plusieurs reprises. A la fin de ce temps de mise en route, elle conclut même par : « sur ce moment d'installation qui représente pour moi un temps de flottement pas très agréable, mon objectif c'est d'aller vite. Et je n'y arrive pas puisque ça dure sept minutes ». On ressent bien cette frustration à tous les niveaux. Dans son entretien (voir citation ci-dessus), dans ces paroles qui sont plus brèves et directives « prend- toi un tapis. Oui, range-le » et dans ces actes (l'enseignante fait plusieurs tours de classe rapidement).

UE 2 : Gérer le matériel afin que l'élève soit encore plus autonome dans le

PENDANT

Contexte : La temps des ateliers vient de commencer, l'enseignante tourne encore dans la classe et se retrouve face à Taïs.

Vidéo 1 42'56	<p>S : C'est bon Taïs tu es où ? Tu as besoin d'aide ?</p> <p>Taïs : J'ai envie de faire le plus facile.</p> <p>S : Le plus facile ? De la boîte à compter ou des noisettes à partager ?</p> <p>Taïs : Des noisettes à partager, il y a plus de feuilles. <i>(regardant dans le porte-vue)</i></p> <p>S : Il n'y a plus le huit. Tu ne l'as pas déjà fait le huit ? Tu fais le douze ?</p> <p>Taïs : Je l'ai jamais fait le 12.</p> <p>S : Tu veux essayer ? Je n'ai plus de photocopie, Taïs.</p> <p>Taïs : C'est pas grave je vais faire lui.</p>	<p>Donc, on est là dedans quoi ! La gestion matérielle ! La gestion matérielle, la logistique quoi. La logistique de ces ateliers autonomes. Où il faut être vigilant, je disais j'arrive dans la classe le matin, c'était le cas mercredi matin quand je suis arrivée, c'était le bazar partout, je pense que le fait que tout soit accessible très vite, instable très vite et que il n'y ait pas des choses comme ça qui nous fasse perdre du temps, c'est essentiel. C'est extrêmement coûteux. Et je pense que dans le fonctionnement il y a pleins de moments où ça me met dedans quoi. Donc là je dis tu vas faire le douze, en même temps je sais qu'il en est capable donc ça ne m'inquiète pas trop.</p>
------------------	---	--

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Persuader Taïs de faire le partage des 12 noisettes car il n'y a plus la fiche pour le partage des 8 noisettes.	La phrase de Taïs : « il y a plus de feuille » et la vérification dans le porte-vue.	Mécontente intérieurement, elle propose à Taïs de faire le partage des 12 noisettes car elle sait « qu'il en est capable ».	Être encore plus « vigilant » sur la gestion matérielle et la logistique car cela est « extrêmement coûteux » et fait perdre du temps.

Analyse : L'entretien a permis de mettre en évidence que cette gestion logistique et matérielle est la préoccupation principale de l'enseignante. Elle y revient à de nombreuses reprises, notamment après le visionnage de ces interventions avec Rocaia, Taïs, Myriam et Raphaël. Elle a même cette phrase de constat : « C'est terrible parce que je réalise, mais je le vois quand je me vois faire ce matin déjà, je réalise vraiment l'importance de la logistique quoi, de tout anticiper sur tout ».

UE 3 : Aider grâce à des outils présents dans la classe PENDANT les ateliers autonomes

Contexte : Nous venons de stopper la captation pendant une minute à cause d'un problème de mémoire de la caméra. Au retour, nous cadrans sur l'enseignante mais nous ne voyons pas exactement la scène. Nous apprenons par la suite qu'elle s'adresse à Taïs, l'élève qui était en train de partager ses douze noisettes. Il doit maintenant écrire le résultat du partage sur une feuille.

Vidéo 2 0'05	<p><i>(changement de vidéo)</i></p> <p>S : Viens me voir, viens me voir. Tu ne fais pas ça. Tu écris le trois, tu prends le chiffre rugueux si tu as besoin.</p>	<p>Julien : Tu viens de parler à qui ?</p> <p>S : A Taïs. Qui a partagé ses noisettes, qui a trouvé trois noisettes dans les assiettes et qui doit inscrire le trois dans ses assiettes. Et donc, je rappelle l'utilité des chiffres rugueux, quand on a à écrire des chiffres en l'occurrence, ils s'en servent beaucoup et je continue à aiguiller constamment sur l'utilité quoi. Que ça peut avoir pour eux. Parce que je pense qu'ils n'ont pas tous le réflexe. Là je le dis parce que je pense qu'ils n'ont pas tous le réflexe d'aller chercher les chiffres rugueux quand ils n'arrivent pas à faire le trois dans le bon sens. Donc je rajoute « si tu as besoin » mais quand même je le précise.</p> <p>Julien : Parce que là, ils ont besoin tous des chiffres rugueux ?</p> <p>S : Non, pas tous, mais comme je ne suis pas certaine que Taïs soit capable de le faire tout seul, comme parfois ils en font un mais que, voilà. Là en l'occurrence, je n'ai pas la connaissance de ce qu'est capable de faire Taïs sur le chiffre trois donc j'ai dis « si tu as besoin, tu peux aller chercher les chiffres rugueux ».</p>
-----------------	---	--

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Apporter une aide à Taïs grâce à un outil présent dans la classe, les chiffres rugueux.	Taïs qui a quitté sa place sans avoir fini son activité et qui déambule dans la classe à la recherche, vraisemblablement d'une aide quelconque.	Propose un outil pour aider Taïs mais sans lui imposer : « si tu as besoin ».	Non certaine (« je ne suis pas certaine ») de la capacité de Taïs à écrire le chiffre 3, l'enseignante propose un outil adapté.

Analyse : Proposer des outils présents dans la classe est une préoccupation récurrente chez l'enseignante. Elle y revient à trois reprises lors de l'entretien. Elle souhaite, « à terme, [qu']ils aient le réflexe d'aller piocher » dans ces référents comme la file numérique, les porte-vues, les étiquettes mots, les lettres rugueuses, etc., afin de construire leurs apprentissages tout en étant encore plus autonomes.

UE 4 : Apporter une aide adaptée durant le PENDANT

Contexte : Une élève, Shaima, vient de montrer la solution à Soheib qui était en train de réfléchir depuis un moment sur l'activité du Katamino à quatre pièces. L'enseignante utilise cette aide car elle sait depuis le début qu'elle va axer l'apprentissage de Soheib sur la mémorisation.

<p>Vidéo 2 8'55</p>	<p>S : Ah Shaima elle ne retrouve plus non plus, c'est difficile, hein ? Madian peut-être ? Tiens Madian, tu veux bien essayer de... S : Ah, attends c'est bon. Ah ! Merci Shaima, merci beaucoup. Tu attends. Tu peux continuer à écrire Shaima merci. Tu le vois ? Soheib : Oui. S : Est-ce que tu le vois ? Soheib : Oui. S : Est-ce que tu penses que tu vas te souvenir ? S : Tu as bien regardé ? <i>(Soheib refait de mémoire le modèle du Katamino)</i> Soheib : Je me souviens maintenant ! S : Bravo Soheib !</p>	<p>S : Là, très vite dans l'activité tout à l'heure, je me suis dis « je vais axer pour lui sur la mémorisation ». Je t'ai dis ça déjà, donc après ça continue vraiment dans ce sens-là. S : Là je suis contente, quand même. Là il y a une petite satisfaction. Parce que ce n'était pas gagné pour lui au départ et je pense que, si je peux me lancer quelques fleurs, j'ai fourni l'étayage dont il avait besoin, lui, à ce stade là, dans cette activité-là, et je pense qu'il avait besoin de ça. Julien : L'étayage. Qu'est-ce que tu as fait exactement avec lui ? S : Je lui ai demandé de chercher, en autonomie, chercher seul, pour essayer et puis... Julien : On le voit, tu en as déjà parlé tout à l'heure, tu l'encourages... S : Oui, je le laisse chercher et je commente ce qu'il fait, c'est-à-dire « là, tu y es presque », je valorise... Je valorise notamment une procédure tout à l'heure, à la fin de la dernière vidéo où je vois qu'il a mis debout, donc il n'est pas loin et là je le sens et je sens qu'il a vraiment compris le principe et qu'il est en train de chercher des solutions qui vont fonctionner à un moment ou à un autre. Voilà. Et puis au moment où je pense qu'il pourrait décrocher de l'activité, là je propose une modélisation, par une grande, et puis une stratégie après pour lui, sur le fait de voir. Julien : Tu regardes, tu fermes les yeux...</p>
-------------------------	--	--

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/ Emotions/ Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/ Apprentissages (S) :
Utiliser l'aide d'un autre élève pour favoriser la mémorisation de la solution par Soheib.	Soheib remet les 4 pièces en place et confirme qu'il s'en « souvient maintenant ».	Satisfaite et contente de la réponse de Soheib, le félicite par un « bravo Soheib » très chaleureux.	Fournir l'étayage adapté à un élève en « difficulté » est une source de satisfaction.

Analyse : Trouver l'étayage adapté en fonction du moment et des difficultés des élèves est une source de satisfaction pour l'enseignante. Cela nécessite de bien connaître ses élèves et d'adapter les apprentissages en fonction de chacun.

UE 5 : Questionner : une activité de métacognition PENDANT et APRÈS

Contexte : Le corpus n'est pas forcément représentatif de l'activité de l'enseignante sur cette préoccupation. Toutefois, lors de l'entretien, nous en avons profité pour rebondir sur ces propos et élargir sur la question d' « Amener l'élève à s'interroger ».

Vidéo 2 6'02	<p>(revient vers Myriam après être allé chercher des boîtes)</p> <p>S : Tu as choisi ?</p> <p>Myriam : C'est dur ?!?</p> <p>S : Est-ce que c'est dur, pour toi ça ?</p> <p>Myriam : C'est facile.</p> <p>S : C'est combien ?</p>	<p>Julien : Est-ce que c'est dur, c'est parce qu'encore tu connais bien ton élève ou... ?</p> <p>S : Oui. C'est une enfant de moyenne section donc on est sur une carte à huit je me dis que ce n'est pas facile oui. Quand elle me dit « c'est dur » je dis oui effectivement, je ne sais pas si je valide. Je me suis dis ça plusieurs fois ce matin, peut-être parce que je me savais filmée, mais par moment je me suis entendue faire et je me suis dis que à chaque fois qu'un enfant me posait une question, je lui retournais la question en fait. Ou souvent, je ne valide pas franchement mais je questionne dans le sens d'une validation ou... enfin je les questionne beaucoup. Je pense que j'essaie de questionner beaucoup plus que de me dire... mais des fois évidemment dans la manière de poser la question, en fait on oriente franchement.</p> <p>Julien : Mais les questionner, tu le fais globalement, ce n'est pas que ce matin.</p> <p>S : Ah oui oui oui oui oui. C'est une généralité.</p> <p>Julien : vu qu'on le voit plusieurs fois c'est important, donc ça veut dire que pour toi c'est un objectif ou une préoccupation. Tu te focalises aussi sur le fait de faire reformuler pour qu'ils comprennent.</p> <p>S : Oui, de les questionner sur ce qu'ils ont compris de la tâche, de la consigne et éventuellement, à la fois de ce qu'ils peuvent faire et qu'est-ce qui va les aider. Il y a beaucoup de ça. [...] Qu'est-ce que tu peux faire, avec quoi, comment, qu'est-ce qui peut t'aider ? Donc je pense que je questionne beaucoup dans ce sens là. Est-ce que c'est difficile ?</p>
-----------------	---	---

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/Emotions/Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
Questionner une élève afin qu'elle s'interroge elle-même.	Le choix de la carte de Myriam, sa question « c'est dur ? » et sa réponse « c'est facile ».	Pose une série de questions pour s'assurer de la connaissance du chiffre huit de la part de Myriam.	Connaitre les capacités des élèves de moyenne section et plus particulièrement celles de Myriam sur l'apprentissage de la numération.

Analyse : Interroger les élèves, qu'as tu « compris de la tâche, de la consigne ? (...) qu'est-ce que tu peux faire, avec quoi, comment, qu'est-ce qui peut t'aider ? » sont des questions régulièrement posées par l'enseignante. Cela lui permet de savoir où se situe l'élève dans la tâche qu'il accomplit, de le guider sans lui apporter une réponse toute faite. C'est l'élève qui doit faire l'effort de comprendre afin d'être un réel acteur de son apprentissage.

UE 6 : Valoriser des apprentissages et des stratégies dans l'APRÈS

Contexte : Nous sommes en coin regroupement, après les ateliers individuels autonomes et la récréation, pour faire le bilan de la matinée. L'enseignante a mis à disposition des élèves un meuble où ils peuvent disposer leur activité s'ils souhaitent la présenter au reste du groupe. Elle en choisit donc certaines pour mettre en avant des élèves et des procédures.

Vidéo 3 0'25	<p>S : Non, on n'ira pas dans la salle de motricité aujourd'hui, on ira un autre jour. Soheib, alors tu nous racontes, tu nous racontes ce qu'il s'est passé sur ton atelier Soheib ?</p> <p>Soheib : C'est difficile parce que c'était dur.</p> <p>S : C'était dur mais j'ai réussi. Comment tu as réussi ?</p> <p>Soheib : euhhh... (<i>phrase inaudible</i>)</p> <p>S : Tu as fermé les yeux... Pourquoi tu as fermé les yeux ?</p> <p>Soheib : Poser les formes.</p> <p>S : Tu voulais poser les formes mais tu as fermé les yeux. Qui est-ce qui était venu t'aider avant que tu fermes les yeux ?</p> <p>Soheib : Shaima.</p> <p>S : Shaima est venue l'aider parce que Soheib, tiens recule-toi un peu parce que je ne vois pas Ilias. Soheib il a cherché, il a cherché encore et il n'a pas trouvé alors Shaima est venue lui montrer la solution. Et ensuite ? Il a fermé les yeux et il a réussi à le refaire.</p>	<p>Julien : Est-ce que tu peu nous re-contextualiser ce moment ?</p> <p>S : Donc c'est retour de récréation, on s'installe au coin regroupement, et je fais le retour sur les ateliers, donc je n'ai pas pris le panier, je le prendrai après, mais généralement, je jette un œil sur l'étagère pour sélectionner les activités qui me semblent porteuses sur le retour en atelier. C'est-à-dire que ça peut être soit des activités qui ont très peu été menées ou très peu été réussies jusqu'à maintenant, pour asseoir la consigne, redire ce qu'il faut faire pour que tout le monde entende, soit pour valoriser un travail particulier, un travail, ou une démarche, ou une solution. Et puis, voilà, c'est vraiment là, je ne peux pas tout présenter parce qu'il y a beaucoup de choses donc lesquels vont être porteurs. A la fois pour celui qui l'a fait, pour qu'il soit valorisé et que éventuellement il puisse y revenir s'il n'a pas réussi, et pour les autres aussi, en terme de procédure et de motivation. En fait, là, à ce moment-là, je décide que la stratégie adoptée par Soheib va servir à tous les autres. En m'avançant sur le fait que, s'ils sentent qu'ils peuvent y arriver parce qu'ils auront mémorisé, à d'autres moments ils accepteront plus volontiers de chercher. Donc c'est montrer que la réussite est accessible par le biais de la mémorisation, pour s'inscrire après, avec plus d'engagement, dans une activité de recherche.</p>
-----------------	--	---

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/Emotions/Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
Accompagner Soheib dans le récit de son activité afin de mettre en avant sa procédure et par la même valoriser ses efforts ainsi que l'aide apportée par Shaima.	La stratégie adoptée par Soheib durant l'atelier : tu regardes, tu fermes les yeux pour mémoriser et tu refais l'encastrement.	Pose des questions à Soheib, reformule et complète ses réponses en s'assurant que tout le monde soit attentif (« je ne vois pas Ilias »).	Savoir que « la stratégie adoptée par Soheib va servir à tous les autres » car elle permet de s'engager dans une activité de recherche.

Analyse : Féliciter, mettre en avant est une préoccupation importante pour l’enseignante qui le pratique durant toutes les phases et principalement durant le PENDANT et l’APRÈS. Cela permet de valoriser un élève, de lui donner confiance en lui, situation qui participe, sans doute, à instaurer un climat de confiance où l’élève s’engage volontairement dans l’activité.

UE 7 : Maintenir l’attention et la motivation de l’élève tout au long du PENDANT

Contexte : L’enseignante vient pour la première fois voir Soheib sur son activité, élève généralement « en difficulté » dans les apprentissages. Une fois rassuré sur le fait qu’il a compris la consigne, elle souhaite le motiver pour qu’il s’engage et reste dans cette activité qui demande de la persévérance.

Vidéo 1 43’45	<p>S : Qu’est-ce que tu dois faire ? Tu dois les mettre où les formes ?</p> <p>Soheib : Je sais pas moi.</p> <p>S : Où est-ce que tu dois les mettre les formes ?</p> <p>Soheib : Mais je m’en rappelle plus.</p> <p>S : Allez essaye. Chut. Et après ? Voilà. Qu’est-ce que tu fais ? Ahhhh ! Ca c’est intéressant !</p>	<p>S : A ce moment-là je me dis comment je vais... bon il ne reformule pas la consigne, comment est-ce que je pourrai la reformuler moi ? Tu vas mettre les formes de ce côté là dans cette case, au numéro quatre, mais pour lui c’est pas très parlant. Ca ne vient pas tout de suite, la consigne. Donc là je me suis assurée qu’il avait compris, je le relance un peu, je le valorise un peu en me disant que ça va le motiver pour la suite. Et une fois que je sais que, une fois que je pense qu’il va réussir à chercher un peu seul, je le laisse.</p> <p>Julien : Donc là, à ce moment-là, c’est réellement ton objectif c’est qu’il s’engage dans la tâche, qu’il persévère en quelques sortes.</p> <p>S : Oui, qu’il accepte de chercher.</p>
------------------	--	---

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/Emotions/Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
Maintenir la concentration de Soheib pour qu’il « accepte de chercher ».	Les réponses de Soheib « je sais pas moi » et « je m’en rappelle plus » sur un ton hésitant, un peu perdu.	Relance, « où est-ce que tu dois les mettre les formes ? », encouragement, « allez essaye » et motive « ça c’est intéressant !!! » afin de garder Soheib dans l’activité.	Savoir comment va réagir son élève à une stimulation à un moment précis et connaître sa façon d’apprendre.

Analyse : Même si les ateliers individuels autonomes sont attrayants, même si le climat et l’énergie qui se dégagent de cette classe sont propices aux apprentissages, même si le double niveau entraîne une synergie positive, certains élèves ont encore besoin du soutien de l’enseignante par la parole, un regard, un geste, pour s’engager dans un effort nécessaire pour soutenir une activité.

UE 8 : Faire respecter un cadre de travail apaisé PENDANT les activités

Contexte : L'enseignante se déplace dans la classe pour aller chercher du matériel et au passage réclame le silence sans réel prétexte pour le faire.

<p>Vidéo 2 5'10</p>	<p>S : C'est bon ? Tu veux une autre boîte ? Je t'amène une autre boîte ? Tu choisis l'étiquette pendant ce temps. <i>(part chercher des boîtes pour Myriam et passe devant des filles à la peinture)</i> Chuut !</p>	<p>Julien : Quand tu passes à ce moment-là, c'est vraiment une préoccupation pour toi le bruit ? S : Ah non, c'est un réflexe, affreux. Un toc même. Je me vois faire, je me vois faire. Je suis tout le temps... Des fois je, bon je ne sais pas si c'est le cas-là mais, je pense que d'une manière générale, ça peut être une préoccupation, parce que c'est mon bien être à moi, ou celui des enfants je ne sais pas, mais déjà le mien, et puis voilà, j'ai tendance à penser qu'on travaille mieux, que c'est plus facile d'être concentré quand il y a un environnement sonore un peu, enfin pas trop élevé quoi, mais par contre je sais, parce que je me vois faire à d'autres moments que je peux faire « chut » à un moment où il n'y a pas de bruit. C'est clairement un réflexe quoi. Julien : Cet objectif, il est clarifié avec eux en amont, de silence pardon ? Qu'ils se calment ou... S : De silence non, mais de ne pas crier, de ne pas parler fort oui oui, ça c'est clarifié avec eux, oui oui. Sur le temps d'atelier et c'est pour ça que quand je lance au départ, j'attends que ce soit tranquille pour lancer dans un environnement calme, donc après j'essaie de maintenir ça le plus possible.</p>
-------------------------	--	--

Préoccupations (E) :	Ce qui fait signe (R) :	Actions/Emotions/Interprétations (U) :	Connaissances mobilisées/Apprentissages (S) :
Continuer à garder un niveau sonore et une ambiance de classe raisonnable.	Les deux filles qui expriment leur joie de peindre.	Un « chut réflexe » pas forcément nécessaire à ce moment précis.	Savoir qu'un niveau sonore bas est un « bien être » pour elle mais aussi parce qu'il permet de plus facilement se concentrer.

Analyse : Afin de favoriser cet environnement apaisé, l'enseignante parle avec un ton doux et précis sans forcément hausser le niveau de sa voix. Elle a clarifié en amont cette exigence et expliqué la différence entre le silence, chuchoter et crier. Pour conserver ce cadre respectueux des autres, elle use, parfois un peu trop, de cet « affreux réflexe, ce toc » : le chut !

5. Analyse croisée des deux enseignantes

Nous avons volontairement choisi deux enseignantes ayant une expertise dans leur métier (toutes deux PEMF et ayant plus de 10 ans d'ancienneté) mais avec une expérience différente des ateliers individuels autonomes : Valérie Viviani utilise ce fonctionnement depuis plus de 8 ans dans sa classe de PS/GS, alors que Sandy Colas a débuté activement leur mise en place depuis cette année dans sa classe de MS/GS.

D'une manière générale, les deux points significatifs de leur gestion des ateliers autonomes sont le fait qu'elles sont présentes à 100% pour les élèves durant ce temps et ne sont pas en train de mener en parallèle un atelier dirigé. Comme le rappelle Valérie Viviani dans son entretien d'auto-confrontation, cette implication est intense car l'enseignant a de nombreux rôles à assumer et doit être sur tous les fronts : « Donc du coup, je me rends compte que je commence à être un peu submergée, lui machin, lui qui évalué ça, lui qui a coché, tamponné dans son cahier d'autonomie, lui là, là ça commence à speeder un peu. » (intervention 33)

L'autre point important due à leur expérience d'enseignantes est qu'elles connaissent parfaitement leurs élèves. Ainsi, cela leur permet d'adapter leurs étayages en fonction du tempérament et des possibilités de leurs élèves. Leurs interventions en sont d'autant plus pertinentes. Valérie Viviani l'illustre très bien lors d'une intervention de son entretien d'auto-confrontation : « Alors le fait qu'effectivement je travaille comme ça, et que j'ai passé mon cafipemf m'a permis d'avoir une lecture un petit peu, d'être observatrice de ma propre classe. Ca c'est pas donné à tout le monde. Voilà. On arrive avec l'expérience à prendre du recul et ne plus avoir la tête comme ça et pouvoir dire tiens il faut être capable d'observer ses élèves pour justement revenir sur. » (intervention 37)

En plus de ces deux points généraux, les analyses globales du cours d'action que nous avons menées ont mis en exergue que 5 macro-préoccupations issues de l'analyse de la pratique de classe sont identiques pour les deux enseignantes :

- ✓ elles consacrent toutes les deux du temps à rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes et à faire respecter ce cadre,

- ✓ elles fournissent toutes les deux un étayage aux élèves qui ont besoin d'aide ou d'être relancés dans leur travail,
- ✓ elles réorganisent le matériel des ateliers qui ont besoin d'être mis à jour pour permettre le travail effectif des élèves,
- ✓ elles sont attentives à une mise au travail efficace de leurs élèves,
- ✓ elles mettent un point d'honneur à encourager et valoriser les réussites de leurs élèves.

Nous pouvons donc en conclure que la mise au travail, le cadre, l'étayage, l'organisation matérielle et la valorisation sont des préoccupations communes qui sont significatives dans le rôle qu'un enseignant doit adopter lors de ce type d'ateliers.

En nous attachant à analyser leurs pratiques dans un grain plus fin, soit au niveau de l'unité d'action, nous constatons d'autres convergences.

Leur méthode d'étayage est assez similaire : elles cherchent majoritairement à donner la parole à l'enfant, en lui posant successivement différentes questions pour l'amener à réfléchir sur son activité et sa pratique. Comme l'illustre ce passage où Sandy Colas pose des questions à Myriam :

Vidéo 2 5'25	<p>S : Qu'est-ce que c'est ça ?</p> <p>Myriam : je sais pas.</p> <p>S : Tu ne sais pas ? Ah, attention il y a le drapeau. On va la fermer, hein ? Voilà, bravo.</p> <p>Myriam : C'est bon.</p> <p>S : C'est bon ? C'est combien ça (<i>montrant une carte avec 5 points</i>) ? Est-ce que tu le reconnais ?</p> <p>Myriam : Un, deux, trois, quatre, cinq.</p> <p>S : C'est le cinq. Donc, il doit il y avoir...</p> <p>Myriam : Cinq.</p> <p>S : Cinq choses. Regarde si il y a cinq choses. Tu as raison, Myriam.</p> <p>Myriam : Oui il y a 5 choses.</p> <p>S : Okay. Alors on la ferme, on la montrera aux copains.</p>
-----------------	---

Elles accordent aussi de l'attention à transmettre une méthodologie de travail à leurs élèves. Comme l'illustre l'analyse locale de l'UE5 de Valérie Viviani, l'enseignante montre à l'élève comment organiser son plan de travail pour travailler efficacement. L'analyse locale de l'UE3 de Sandy Colas met en évidence la volonté de cette dernière que ces élèves adoptent le réflexe d'aller chercher eux-mêmes les outils

dans la classe leur permettant de construire leurs apprentissages avec plus d'autonomie.

Elles recherchent également toutes les deux à positionner leurs élèves en situation de recherche soit par l'intermédiaire d'ateliers où ils doivent trouver une solution, soit grâce à des indices leurs permettant de retrouver seuls la consigne.

En parallèle, des divergences de fonctionnement significatives attestent de la part de subjectivité dans le choix des actions à mener par les enseignantes vis-à-vis de leurs élèves effectuant les ateliers individuels autonomes.

Deux des préoccupations majeures spécifiques à Valérie Viviani sont :

- ✓ l'évaluation de chaque atelier réalisé par un élève lorsque celui-ci est terminé. L'élève, lorsqu'il a terminé, doit solliciter l'enseignante pour qu'elle vienne vérifier, puis valider et/ou corriger son travail. Elle décrit cette action lors de l'entretien : « Vérifier, c'est je vérifie le travail ; et je valide ça veut dire qu'à un moment donné j'évalue, je donne le sentiment pour, c'est fait ou ce n'est pas fait. C'est pour ça que j'utilise les deux mots. Je viens vérifier le travail, si le travail est bien fait et valider, c'est- à dire que je décide si je vais dire si oui ou non c'est bon. » (intervention 2)
- ✓ la validation par l'élève lui-même de l'atelier effectué dans un tableau à double entrée, mais également pour certains ateliers dans un cahier d'autonomie individuel pour valider spécifiquement les modèles des travaux effectués. En effet, elle a mis ce système récemment en place afin d'avoir du recul sur les ateliers effectués par les élèves et ainsi les solliciter à varier leurs apprentissages. L'analyse locale UE8 détaille les tenants et aboutissants de cette préoccupation importante de l'enseignante.

Ces deux macro-préoccupations (évaluer et inciter l'élève à valider son atelier) représentent 35% de son activité effective de classe. L'enseignante consacre également un temps de réponse aux sollicitations des élèves qui attendent sa validation qui représente 8% de son activité de classe.

Sandy Colas adopte une démarche différente d'évaluation. Les élèves ont la possibilité de poser sur son bureau un atelier réussi afin de le présenter au groupe classe lors du bilan des ateliers. Sandy sélectionne alors quelques ateliers comme

l'illustre l'UE 6 « Valoriser des apprentissages et des stratégies au service de tous dans l'APRÈS ».

Elle n'a donc pas de visibilité sur l'ensemble des activités menées par ces élèves mais fait le choix de se focaliser sur certains ateliers pour étayer, challenger ou valoriser le travail effectué par quelques élèves face au groupe classe. C'est un choix assumé comme elle nous l'explique à la fin de l'entretien d'auto-confrontation. Elle a abandonné ses outils de suivi des élèves (grille d'annotation, tableau de suivi des ateliers) et malgré tout elle « [je] pense que [je] suis capable plus que les autres années de situer les enfants de ma classe par ce qu'il y a forcément pleins de moments où j'interviens avec eux individuellement ».

Une autre divergence concerne la part de la valorisation des apprentissages des élèves : cette préoccupation est plus importante chez Sandy Colas (20%) pendant que Valérie Viviani y consacre 3% de ces actions de cette matinée observée. Ceci peut s'expliquer par le tempérament de Sandy Colas comme elle nous l'explique à la suite de l'entretien d'auto-confrontation : « je me focalise beaucoup sur ce qui marche » et donc cela se ressent dans sa façon d'enseigner.

Discussion

I. Quelle(s) posture(s) à adopter ?

Le coeur de notre travail de recherche est le rôle de l'enseignant autour des ateliers individuels autonomes. Comment ce dernier doit-il se positionner face aux élèves ? Quels comportements doit-il adopter ? À ce stade de notre mémoire, nous allons croiser les informations apprises grâce à l'état de l'art et les informations que nous avons pu extraire des deux observations effectuées.

Dans leur recherche sur les différentes postures des enseignants et des élèves, Bucheton et Soulé (ibid.) partent d'un constat : les élèves ne changent que très peu « le cours de leur activité et la nature de leur engagement » face à des gestes isolés comme un « chut » ou une remarque positive. En revanche, ils sont beaucoup plus sensibles aux évolutions de positionnement de leur enseignant. Ces différentes attitudes sont nommées par ces chercheurs comme des « postures d'étayage ». Ils en donnent la définition suivante : « ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique ». Ils repèrent six postures d'étayage différentes avec des gestes professionnels spécifiques à chacune d'elle (cf tableau dans la partie « qu'en disent les chercheurs ? » p.10). À partir de ces différentes définitions, nous allons essayer de nommer la posture principale adoptée par les enseignantes observées durant les ateliers individuels autonomes. Nous précisons que cette posture n'est ni linéaire durant toute la séance ni forcément révélatrice de la personnalité de l'enseignante. Nous allons principalement nous appuyer sur la récurrence de certaines unités d'action, sur l'importance accordée à chaque macro-préoccupation, sur des exemples observés et sur l'entretien d'auto-confrontation.

La posture principale de Valérie Viviani, telle que définie par Bucheton et Soulé (ibid.), est une « posture de contrôle ». En effet, le pilotage de cette dernière est serré avec un fort cadrage. Sa deuxième macro-préoccupation est « rappeler les règles de fonctionnement des ateliers autonomes » avec 54 unités d'action. De plus, c'est aussi sur cela qu'elle revient très souvent dans l'entretien d'auto-confrontation, à neuf reprises. Elle précise même « mon rôle c'est de faire respecter le cadre » (cf UE3, p. 31).

Les gestes d'évaluation sont omniprésents avec 50 et 46 unités d'action respectivement pour les macro-préoccupations « évaluer le travail réalisé par un élève » et « inciter les élèves à valider l'atelier autonome effectué ». Elle se positionne comme une « tour de contrôle », effectuant de très nombreux tours de classe pour aller voir les élèves plusieurs fois dans la séance.

En revanche, nous ne pouvons pas dire que l'atmosphère de sa classe est tendue. Les élèves circulent librement, parlent, discutent, sont tous actifs dans le respect des autres. Ils sont dans le « faire ».

La posture principale de Sandy Colas est une « posture d'accompagnement ». Elle se positionne aux côtés de ses élèves. Le pilotage de la classe est souple et ouvert. Ce soutien est individualisé en fonction de l'avancé de chacun et des difficultés rencontrées. Cela se traduit par une omniprésence d'unités d'action (58) regroupées dans la macro-préoccupation « amener l'élève à s'interroger ». Elle ne donne qu'en dernier recours la réponse à l'élève. Ceci à pour but d'obliger ce dernier à avoir une attitude réflexive sur ce qu'il est en train de faire. Meirieu (ibid.) parle de métacognition comme une activité indispensable à la structuration des savoirs.

L'enseignante a aussi une volonté d'« apporter une aide aux élèves » (19 unités d'action) en leur proposant des outils référents qui pourraient leur faciliter la tâche entreprise. Ceci peut s'illustrer par l'exemple suivant : elle propose à un élève de prendre les chiffres rugueux puis dans l'auto-confrontation elle dit : « je rappelle l'utilité des chiffres rugueux, quand on a à écrire des chiffres en l'occurrence, ils s'en servent beaucoup et je continue à aiguiller constamment sur l'utilité que ça peut avoir pour eux ».

L'atmosphère est détendue et collaborative. Les élèves se déplacent librement, échangent et discutent. Ils ont aussi le souci d'aider les autres. Ceci peut être une conséquence du double niveau mais pas seulement. C'est une chose sur laquelle l'enseignante insiste beaucoup et valorise. Elle demande par exemple à Shaïma de venir aider Soheib sur son activité du Katamino.

Il existe donc plusieurs postures possibles pour l'enseignant face aux ateliers individuels autonomes. Toutefois, nous pouvons nous demander laquelle est à privilégier ? Quelle est celle qui permet à l'élève d'être un réel acteur de son apprentissage ? Celle qui le met dans une « posture réflexive » et non de simple exécutant.

II. Existe t-il des limites à l'atelier individuel autonome ?

La mise en place d'ateliers individuels autonomes apporte sans conteste de nombreux avantages pour les enseignants comme pour les élèves : développement de l'autonomie, liberté de choix, différenciation, motivation, etc.

Néanmoins, lors de nos pratiques de classe, nous avons identifié certaines limites au dispositif d'ateliers individuels autonomes, confortées par l'analyse des situations de classe que nous avons réalisé lors de notre recherche.

Le bruit

En effet, nous avons tout d'abord constaté que le niveau sonore avait tendance à augmenter pendant ces moments-là : comme les élèves circulent librement dans la classe, ils ont tendance à bavarder mais ces discussions permettent aussi des échanges constructifs, des moments d'entraide avec leurs camarades. Cette configuration peut représenter un frein et une fatigue à la fois pour l'élève et pour l'enseignante. Nous constatons en effet que le bruit représente une préoccupation pour nos enseignantes qui en parle toutes les deux dans leur entretien, comme l'illustre Sandy Colas dans ce passage : « je pense que d'une manière générale, ça peut être une préoccupation, parce que c'est mon bien être à moi, ou celui des enfants je ne sais pas, mais déjà le mien, et puis voilà, j'ai tendance à penser qu'on travaille mieux, que c'est plus facile d'être concentré quand il y a un environnement sonore un peu, enfin pas trop élevé quoi »

La préparation matérielle

Afin de renouveler, faire progresser et rendre attractif les ateliers, l'enseignant doit régulièrement consacrer du temps à modifier/ajouter de nouvelles activités. Les ateliers pratiqués nécessitent également régulièrement des mises à jour, et l'activité réelle des enseignantes montre qu'elles y consacrent entre 5 et 9% de leur temps pendant les ateliers. À la question posée à Sandy Colas après l'entretien « quelles sont les prochaines étapes ? », elle revient, encore, sur ce problème : « C'est consolider vraiment l'organisation matérielle pour faire en sorte qu'ils soient encore plus autonomes, encore plus efficaces ». Enfin, ce dispositif nécessite un aménagement spécifique de la classe et la mise en place d'un espace dédié.

L'évaluation

La correction immédiate et individuelle prend beaucoup de temps. Cela demande une grande disponibilité de l'enseignant, comme l'illustre Valérie Viviani, qui se qualifie de « submergée » vers la fin du temps d'ateliers autonomes. Ainsi, une des solutions serait de tendre vers plus d'auto-correction, pour permettre à l'enseignant d'être disponible pour les élèves en difficulté, les stimuler, rappeler les consignes... Mais la mise en place d'ateliers auto-correctifs (comme le préconise la pédagogie Montessori) nécessite beaucoup de recherches et de préparation, et parfois impliquerait l'achat d'un matériel coûteux et spécifique.

L'organisation dans le temps

Il est difficile d'effectuer ce fonctionnement toute la semaine : malgré une implication énorme des enseignantes, prenant soin de couvrir tous les domaines d'apprentissage et garantissant une progressivité et une différenciation des apprentissages, les enseignantes ont conservé un fonctionnement mixte composé d'ateliers dirigés. Valérie Viviani confirme, lors d'un entretien explicatif, qu'elle ne pratique pas les ateliers autonomes sur tous les créneaux car ce fonctionnement est extrêmement prenant et énergivore.

De plus, ce dispositif, même s'il propose parfois des situations de recherche, vise principalement des situations de réinvestissement. Comme l'expose Valérie Viviani dans l'entretien post auto-confrontation, elle introduit régulièrement en cours d'année de nouveaux ateliers autonomes qui réinvestissent un apprentissage déjà abordé en atelier dirigé ou collectif.

Sandy Colas, même s'il elle nous confirme qu'elle effectue de moins en moins d'ateliers dirigés, maintient néanmoins des ateliers dirigés pour pratiquer du langage oral, difficilement réalisable et évaluable en atelier autonome.

La gestion des élèves face à l'autonomie

Certains élèves peuvent être déstabilisés par l'autonomie : les plus lents, les rêveurs en font moins, les élèves peu persévérants peuvent abandonner leur atelier sans l'avoir achevé par incompréhension ou difficultés, certains élèves semblent avoir besoin d'un cadre plus rigide où l'adulte les guide.

Nous avons pu observer dans la classe de Valérie Viviani le cas d'Ilyes, qui est déconcerté par l'atelier qu'il a choisi et dit : « mais ça va durer longtemps ? ». Comme l'explique l'enseignante, le choix de cet atelier met en difficulté cet élève qui

n'en est pas à ce stade des apprentissages : « Déjà il est difficile pour lui, donc il a passé un cap, il est assis déjà c'est pas mal, mais en plus je pense que une feuille ça suffit. Parce que ça fait trop, après ça fait trop d'information, trop de petites étiquettes à positionner devant, il faut vraiment avoir une méthode de travail qui soit bien acquise. En tout cas bien assise si je peux me permettre ».

Dans la classe de Sandy Colas, le jeune Jahid ne sait pas choisir seul son atelier et son enseignante a en tête la nécessité de l'accompagner sur chaque temps autonome dans ce choix pour qu'il se mette au travail.

Cela fait écho à l'analyse que fait Joigneaux (ibid.), à savoir que la forme de travail en autonomie ne convient pas forcément à toutes les personnalités d'enfants. A partir de l'observation et l'analyse d'une trentaine de classes de maternelle pendant un an, il fait le constat que « l'observation fine de ce que font certains élèves en situation d'autonomie, sans que cela leur soit enseigné, permet de penser que tous les élèves de maternelle ne sont pas également prédisposés à être autonomes dans le sens attendu et valorisé par l'institution. »

A travers l'illustration d'une élève de Grande Section, marginalisée dans sa classe, il démontre que certains élèves, déjà en difficulté, peuvent pâtir de ce mode de fonctionnement qui les exclut encore plus, montre leur incapacité à travailler en autonomie et donc leur différence par rapport aux autres enfants.

En effet, dans le cas où le comportement de l'enseignante témoigne d'une reconnaissance inégale de l'autonomie de chacun de ces élèves, ceux qui se sentent le moins reconnus finissent par intérioriser cet « ordre des choses ». Ainsi, comme l'explique Joigneaux (ibid.) « se sentant alors incapables (dès la maternelle) de toute activité intellectuelle « autonome », ils s'en remettent au bon vouloir des élèves beaucoup mieux reconnus qu'eux, dont ils cherchent parfois à s'attacher les faveurs (par exemple en leur réservant une place auprès d'eux) pour qu'ils les aident, voire fassent à leur place le travail demandé. »

Ainsi, comment accompagner au plus juste ces élèves qui se sentent exclus par ce système ? Comment favoriser la coopération entre élèves sans forcément que les plus faibles deviennent dépendants de l'aide des élèves les plus à l'aise ?

Ce genre de questions, pour lesquelles nous n'avons pas encore de réponses, nécessitera d'y accorder une attention particulière dans nos pratiques de classe pour ne pas renforcer les inégalités entre nos élèves.

Conclusion

Une des questions qui nous a animé tout au long de notre recherche est : devons-nous tendre vers l'approche traditionnelle montessorienne, favorisant une présentation individuelle de chaque atelier, limitant le rôle de l'adulte à l'observation et à l'orientation vers de nouvelles activités avec du matériel autocorrectif ? La réponse est : pas forcément ! La preuve en est avec les deux enseignantes qui nous ont ouvert leur classe. Elles obtiennent d'excellents résultats avec leurs élèves en combinant la philosophie montessorienne et une approche plus « classique ». A cette question posée à la suite de l'auto-confrontation, « penses-tu que tes élèves ne seraient pas arrivés si rapidement vers ces apprentissages avec un enseignement dit classique ? », Sandy Colas, qui n'a mis en place ces ateliers que depuis la rentrée 2016, répond : « j'ai un peu cette conviction-là, oui, j'ai pas de certitude [...]. Je pense que ça dépend des enfants mais pour pas mal d'entre eux, ça va plus vite. Après je ne suis pas chercheuse donc je ne peux pas évaluer ».

Dans tous les cas, ce travail de recherche nous a permis de prendre énormément de recul sur notre pratique de classe et de modifier plusieurs de nos agissements.

Nous avons pris d'abord conscience du rôle essentiel de l'enseignant pour permettre aux élèves d'aboutir à des apprentissages lors des ateliers autonomes. Ainsi, il ne suffit pas de mettre en place un matériel progressif et pertinent, il est primordial que l'enseignant soit disponible à 100% auprès de ces élèves pour assurer différents rôles qui permettront à ces derniers de progresser : rappel des consignes, étayage, remise au travail, mise à jour du matériel, valorisation des efforts et des réussites, validation des ateliers effectués.

De plus, nous avons également mesuré la nécessité de proposer des ateliers proposant à la fois des situations de recherche mais aussi des situations de réinvestissement de notions présentées en atelier dirigé. Ainsi, ce fonctionnement mixte d'ateliers dirigés ou semi-dirigés et d'ateliers autonomes nous permet de proposer différentes configurations de travail correspondant aux besoins d'une majorité d'élèves.

Nous avons également pris conscience que comme tout système scolaire, certains élèves pourraient ne pas se sentir à l'aise ou valorisés par le mode de travail autonome et nous serons vigilants à ne pas laisser pour compte les élèves moins autonomes que d'autres.

Nous n'avons pas pu statuer sur la posture optimale de l'enseignant à adopter dans le cadre des ateliers individuels autonomes. Nous avons tendance à penser que cela dépend aussi de la personnalité de chacun, tout en ayant en tête les dérives que ces différentes postures peuvent amener.

Pour conclure, ce fonctionnement d'ateliers individuels autonomes nécessite une remise en question permanente de la part de l'enseignant qui les pratique : l'observation du comportement et du progrès des élèves sont des indicateurs essentiels à considérer pour modifier ou faire évoluer le matériel, les procédures de présentation ou d'étayage ou encore la posture de l'enseignant pour aboutir à de la motivation, du plaisir et donc la réussite de tous les élèves.

Remerciements

Nous souhaitons adresser nos chaleureux remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à notre travail de recherche et nous ont permis d'aboutir à de nouvelles connaissances et réflexions précieuses pour notre développement professionnel.

Nous tenons à citer plus particulièrement les personnes-clefs à la concrétisation et à l'aboutissement de notre mémoire :

- ✓ Serge Leblanc, notre directeur de mémoire, qui a su nous transmettre les fondements de la théorie du cours d'action et nous a épaulé dans notre travail de recherche de manière ultra réactive et pertinente.
- ✓ Valérie Viviani et Sandy Colas, les deux enseignantes qui nous ont ouvert la porte de leur classe, ont accepté de s'auto-confronter et nous ont donné accès à leurs préoccupations en toute simplicité et humilité et avec une grande ouverture de cœur.
- ✓ Françoise Morel et Sandrine Laux, nos formatrices en pédagogie générale qui nous ont ouverts à la démarche de la pensée critique et la remise en question de nos pratiques de classe, tout en valorisant chaleureusement toutes nos initiatives.
- ✓ Le groupe 3 de M2A, qui nous a permis de passer une superbe année de professeur des écoles stagiaire, riche en échange constructif, soutien mutuel et franche camaraderie.

Bibliographie

ALVAREZ, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes.

BRUNER, J. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.

BUCHETON D. et SOULÉ Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

CAUDRON, H. (2004). *Faire aimer l'école*. Vanves : Hachette Education.

COUSSINET R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris : Presses universitaires de France

HÉBERT-SUFFRIN, C., BOLO, S. (2004). *Échanger des savoirs à l'école abécédaire pour la réflexion et l'action*. Lyon : Chronique Sociale.

JOIGNEAUX, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? *Recherches en Éducation*, 20, 66-75.

JOUAN, S. (2012). Les ateliers individuels à l'école maternelle et la pédagogie de Maria Montessori. *Banque de Séquences Didactiques*.

LAHIRE, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.

LEBLANC, S., RIA, L. & VEYRUNES, P. (2013). Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action. In L. Veillard & A. Tiberghien (Dir.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, (pp. 63-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme

MEIRIEU, P. (2004). *Faire la classe, faire l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle, *Bulletin officiel spécial*, 2.

MONTSSORI, M. (2006). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.

THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Annexes

I. Récit réduit de Valérie Viviani	1
II. Protocole à deux volets de Valérie Viviani.....	11
III. Récit réduit de Sandy Colas.....	27
IV. Protocole à deux volets de Sandy Colas.....	36