HAL
open science

Autonomie en maternelle : analyse du dispositif des “ tiroirs ”

Natalia Ruiz Marmolejo

To cite this version:

Natalia Ruiz Marmolejo. Autonomie en maternelle : analyse du dispositif des “ tiroirs ”. Education. 2017. dumas-01623188

HAL Id: dumas-01623188

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623188v1

Submitted on 9 Jan 2019

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.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

DOSSIER : MEMOIRE A VISEE PROFESSIONNELLE
UE 3 / UE 5
SEMESTRE 4
SESSION 1

Prénom et Nom de l'étudiant : Natalia Ruiz Marmolejo (ép. Lacarrière)

Site de formation : ESPE Villeneuve d'Ascq
Section : TD section 08
Séminaire : conduite, relations et innovations pédagogiques

Directrice de mémoire : Mme VIAUD Marie-Laure

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Direction 365 bis rue Jules Guesde - BP 50458 - 59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Communauté d'Universités et d'Établissements Lille Nord de France
Tel. 03 20 79 86 00 - Fax. 03 20 79 86 01 - www.espe-lnf.fr

SOMMAIRE

Remerciements p. 4

Introduction p. 5
Contexte de l'année p. 5
Choix du sujet p. 5
Pourquoi j'ai choisi ce sujet p. 5
Questions de départ p. 6

I. DEFINITIONS p. 7
Définitions des concepts d'autonomie p. 7

II. ETAT DE LA QUESTION – SYNTHESE DES LECTURES p. 9
1) L'autonomie, injonction actuelle p. 9
1) a – Une injonction à l'autonomie de la part de la société p. 9
1) b – Une injonction à l'autonomie de la part de l'institution p. 9

2) Limites et tensions de l'autonomie p. 11
2) a – Représentations des enseignants face à l'autonomie des élèves p. 11
2) b – Limites et risques de l'autonomie p. 11
2) c – Paradoxe de l'acquisition de l'autonomie : attendre qu'elle soit donnée ou la conquérir ? p. 12

3) Posture professionnelle face à l'autonomie des élèves p. 13
3) a – Pourquoi l'autonomie ne peut pas être déclarative … p. 13
3) b – L'autonomie est à construire progressivement p. 14

4) L'autonomie, source de libération p. 15
4) a – Autonomie et individu p. 15
4) b – Autonomie et groupe social p. 15
4) c – Gestion du groupe par l'enseignant p. 16
4) d – Liberté et règles du groupe p. 17
4) e – L'autonomie, une « négociation » entre maître et élèves p. 18

5) Au delà de l'autonomie p. 19
5) a – L'autonomie comme éthique de classe p. 19
5) b – L'autonomie, un pas vers l'émancipation p. 19

III. METHODOLOGIE p. 21
Hypothèses p. 21
Hypothèses quant aux limites p. 21
Indicateurs d'observation p. 21
Problématique p. 23
Choix de la méthodologie p. 23
Description de la situation p. 23
Dispositif de recueil des données (terrain) p. 23
Contexte p. 23
Groupe d'élèves p. 24
Situation p. 24
Problèmes rencontrés p. 24
Données recueillies et analyse p. 26
Limites p. 31
Ouverture p. 31
Comparaisons avec d'autres analyses et recherches p. 32
Résultats resitués dans un cadre plus vaste p. 35
Implication personnelle p. 37

Conclusion p. 38

Liste des abréviations p. 40

Bibliographie / Webographie p. 41

Annexes p. 43

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier mes proches, en particulier mon cher et tendre, pour leur soutien. Merci infiniment à ma mère pour sa relecture attentive. Je remercie chaleureusement Anne-Sophie pour son accueil et sa confiance.
Enfin, je remercie Mme Viaud d'avoir suivi ce mémoire, de m'avoir conseillée et encouragée.

INTRODUCTION

Contexte de l'année

Pour mon année de stage de PES, je suis affectée en maternelle, dans une classe de MS/GS à Marquette-lez-Lille, milieu péri-urbain de la métropole lilloise. L'école comporte 4 classes au total (une cinquième existait jusqu'alors mais a été supprimée depuis peu). La composition de l'école est composée de 4 classes multi-niveaux : 1 TPS/PS ; 1 PS/MS ; 2 MS/GS. Les enfants qui y sont accueillis sont d'horizons sociaux communément appelés « classe moyenne », il y a de la mixité sociale et culturelle mais l'ensemble est assez homogénéisé. La politique de la ville a réorganisé le travail des ATSEM, ce qui a eu des répercussions de grande ampleur : il n'y a que 2 ATSEM pour les 4 classes. Elles sont donc en priorité dans les classes des plus jeunes : les TPS/PS et les PS/MS. Un arrangement entre collègues, organisé par la direction a quelque peu modifié l'organisation de service des ATSEM afin que les classes de MS/GS bénéficient de temps en temps de la présence et de l'encadrement d'un adulte supplémentaire. Ainsi, ces classes se voient accorder 30 minutes le matin et 30 minutes l'après-midi de temps encadré par l' ATSEM. Cette situation est nouvelle dans cette école : auparavant, toutes les classes avaient une ATSEM qui pouvait partager son temps de travail chez les plus grands.

Choix du sujet

J'ai choisi d'étudier l'autonomie des élèves de cycle 1 (MS-GS) à travers l'usage de tiroirs d'autonomie d'inspiration Montessori. La classe est partagée entre 6 MS et 16 GS, soit un effectif de 22 élèves.

Pourquoi j'ai choisi ce sujet

Je me suis intéressée au développement de l'autonomie chez mes élèves car compte tenu de leur jeune âge et du double niveau, il était difficile de faire classe dans des modalités de collectif exclusivement, alors que cela pourrait être envisagé dans les classes de niveaux élémentaires. Mais concrètement, comment faire quand on dirige un atelier et qu'il faut en prévoir trois en autonomie ? Je me suis tournée vers la pratique des tiroirs d'autonomie inspirés de Montessori. J'avais en effet intégré une équipe qui avait la volonté de faire vivre cette expérience à leurs élèves. Ma collègue (binôme) avait déjà imaginé plusieurs ateliers et m'a demandé d'en concevoir d'autres. J'allais observer et analyser ce dispositif avant de le mettre en place dans ma classe. Les activités autonomes par les « tiroirs d'inspiration Montessori » ou « tiroirs d'autonomie » sont une pratique en plein essor au sein des écoles maternelles et l'opportunité de l'observer et l'expérimenter dans

ma propre classe a donc motivé mon choix. Parallèlement à ce vécu de classe personnel, il semblerait qu'un changement des pratiques soit sensible dans les écoles maternelles... Mais l'engouement pour cette pratique m'interrogeait aussi : les tiroirs d'autonomie ne sont-ils qu'un effet de mode ?

Questions de départ

De cette situation, surgit un ensemble de questions quant à l'autonomie des plus jeunes en maternelle. Certaines de ces questions feront partie de ma problématique.

Comment construire cette autonomie tout juste naissante chez les élèves ?

Par quelles pratiques pédagogiques ?

Au moyen de quels dispositifs ?

Comment faire comprendre aux enfants qu'une certaine liberté (de choix d'activité, de déplacement, etc.) n'est pas la licence ?

Pour répondre à ce questionnement, je vais m'intéresser à la pratique des tiroirs d'autonomie en maternelle.

Quels gestes professionnels développent l'autonomie des élèves de manière générale ?

Les boites d'autonomie tellement plébiscitées sont-elles en accord avec les pratiques de classe en dehors de ces temps-là ?

Sont-elles participatives à d'autres comportements de l'autonomie individuelle et du groupe (entraide, tutorat, etc.) ?

Ou au contraire, ne sont-elles pas trop individualisantes ?

Tous les domaines sont-ils proposés ?

Les domaines de création (artistique, sonore, etc) sont-ils aussi partie intégrante de ce projet ?

Les activités qui visent la lecture, l'écriture et le comptage ne sont-elles pas surreprésentées ?

Des activités de jeu libre (« gratuites ») sont-elles maintenues ?

En quoi les tiroirs d'autonomie participent-ils à la construction de l'autonomie chez les élèves de cycle 1 ?

I. 1/ DEFINITIONS

« Autonomie » est un terme hautement polysémique. Voici différentes acceptions de ce concept.

<u>Définitions des concepts d'autonomie</u>

D'après le Trésor de la Langue Française Informatisé :
Autonomie – (subst., fém.) en parlant d'une personne : « Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement », « Liberté, indépendance morale ou intellectuelle ».

Selon l'étymologie, le terme « autonomie » vient du grec *autonomia* qui est formé de *auto* : soi-même et *nomos* : la loi. Être autonome c'est être en capacité d'obéir à ses propres lois.

Cela correspond en philosophie, à la définition donnée par Kant notamment de l'autonomie : se donner à soi-même ses propres lois. Toujours selon la philosophie morale de Kant, on distinguera donc l'autonomie de l'hétéronomie morale, soit quand l'individu obéit à une loi morale qui lui est extérieure, imposée.

En pédagogie, on retrouve cette définition empruntée à Castoriadis (définition citée par David, 2000, p.13) : « se donner soi-même ses lois, [...] sachant qu'on le fait ».

Caudron (2001, p.8-9) a défini une typologie de l'autonomie des élèves comprenant sept différentes autonomies : l'autonomie corporelle, l'autonomie affective, matérielle, spatio-temporelle, langagière, l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie intellectuelle et morale.

On peut considérer que l'autonomie repose sur trois axes : l'autonomie affective et relationnelle ; politique ; intellectuelle ou cognitive.

Autonomie cognitive : Autonomie développée grâce au « tâtonnement expérimental », invariant de la pédagogie Freinet (parmi l'expression, le travail individualisé et la coopération). Cela concerne toutes les situations qui engagent les élèves dans la recherche, la démarche par essais-erreurs. Le pôle cognitif (Lahire, 2001, p.154-156) repose sur la capacité de l'élève à réaliser des tâches seul, sans l'enseignant.

Autonomie politique : Concerne l'organisation du travail (travail en équipe, répartition tâches, décomposition du travail etc.), mais aussi les compétences sociales développées en vie collective : respect des règles, discipline.

Autonomie affective : Capacité à s'imaginer seuls dans une activité. Si l'enfant n'en est pas capable, il est possible qu'il sollicite constamment l'enseignant ou encore qu'il détourne le matériel, etc.

A la lumière de ces définitions, on perçoit que l'autonomie se pense et se vit comme un état de conscience de soi et de conscience des autres.
La réussite des activités proposées en autonomie sera en partie tributaire de la maturité des élèves, puisqu'en lien avec l'affectivité. On peut donc supposer que la réussite de l'autonomie des élèves passe aussi par leur sécurité affective. Sur le plan cognitif, cela peut supposer une certaine déprise didactique afin de cerner le concept en jeu. Sur le plan politique, cela engage les élèves à ne pas vivre l'autonomie comme un isolement et à prendre conscience de l'existence d'un groupe auquel il appartient.

I. 2/ ETAT DE LA QUESTION - SYNTHESE DES LECTURES

1) L'AUTONOMIE, INJONCTION ACTUELLE

Nous aborderons cinq idées majeures dégagées de nos lectures sur l'autonomie des élèves. Ces cinq entrées de réflexion sont : l'autonomie comme une injonction, l'autonomie comme source de tension, la posture professionnelle face à l'autonomie des élèves, l'autonomie comme source de libération, la visée émancipatrice de l'autonomie.

1) a - Une injonction à l'autonomie de la part de la société

L'autonomie, de manière générale, est valorisée dans la société contemporaine. D'après Delalande, on assiste même à une valorisation de l'autonomie dans les sociétés individualisantes.
« La sociologie est aujourd'hui attentive au sujet parce que la société donne à celle-ci une place nouvelle » (Delalande, 2014, p.9).
Or, qu'en est-il du groupe ? Si l'autonomie est érigée en projet de société, d'éducation, de promotion individuelle... à quel cadre éducatif l'enseignant peut-il se référer pour construire l'autonomie des élèves ?

1) b - Une injonction à l'autonomie de la part de l'institution

Le contexte institutionnel et sociétal par rapport à l'autonomie des enfants a été analysé dans diverses recherches. L'autonomie est de plus en plus valorisée, voire est devenue une doxa (Delalande, 2014 ; Périer, 2014 ; Bourreau et Sanchez, 2007). Rappelons que l'école s'inscrit dans un cadre institutionnel et est considérée bien souvent comme une micro-société, reflet de la société dans laquelle elle évolue.

Accéder à l'autonomie semble être un objectif qui se poursuit tout au long de l'instruction obligatoire (tous les jeunes de 6 à 16 ans sur le territoire français). En effet, il est une composante à part entière du socle commun (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture). En théorie un jeune de 16 ans devrait avoir reçu une instruction suffisante pour qu'elle soit assez étoffée et émancipatrice afin qu'il soit autonome... On pourrait dire alors que l'institution s'est emparée de la question de l'autonomie des élèves. Il est fort probable que l'expérience menée par Alvarez ait eu un impact sur les pratiques pédagogiques des professeurs des écoles notamment en maternelle. Des formations pour les enseignants aux manipulations de type « Montessori » sont proposées par les circonscriptions. Il y a une augmentation très nette de circonscriptions

encourageant ces initiatives, mettant diaporamas, fiches de préparation et autres ressources en ligne sur les sites académiques. C'est ainsi que de plus en plus de professeurs ont donc recours aux activités autonomes de type Montessori. L'institution se serait donc saisie de ces pratiques inspirées par les pédagogies alternatives, les validant au regard du B.O. (Bulletin Officiel 2015) en vigueur, lequel redonne de l'importance au jeu libre, au dessin libre, à l'apprentissage par manipulation et par le jeu.

D'autres recommandations ou exemples de pratiques pédagogiques développant l'autonomie des élèves de maternelle sont mentionnées dans différentes rubriques des ressources d'accompagnement d'Eduscol. (Voir annexe 1, tableau qui ne se veut pas exhaustif, réalisé par Niederlander, (2016, p.39-41).

2) LIMITES ET TENSIONS DE L'AUTONOMIE

Comme nous l'avons vu précédemment, l'autonomie est éminemment ambivalente. De ce fait, elle peut être source de nombreuses problématiques de classe. Une application presque dogmatique des instructions officielles par rapport à l'autonomie peut être risquée.

2) a - Représentations des enseignants face à l'autonomie des élèves

La vision des enseignants de l'autonomie est qu'elle fait l'objet d'apprentissage ; qu'elle est, en soi, objet d'apprentissage (Hoffmans-Gosset, 1994, p.117). Ils se sentent donc impliqués et responsables, en partie, de l'autonomie de leurs élèves. L'enseignant donne une orientation générale à l'autonomie des élèves. Ainsi, il se doit de construire une progressivité, de proposer des contenus, de programmer en amont des dispositifs visant à la faire acquérir. Vision confirmée de l'autonomie, par Bourreau et Sanchez (2007) où elle est perçue comme « ambivalente et pas seulement parce qu'elle s'inscrit à la fois dans le registre des moyens et celui des fins ».

Les enseignants sont partagés entre deux visions d'éducation à l'autonomie : la première où l'adulte contrôle et intervient ; et la seconde, où il fait confiance au groupe pour qu'il se constitue « groupe social » à part entière (Delalande, 2014, p.9).

2) b - Limites et risques de l'autonomie

Il s'agit ici, de se référer aux travaux de Périer. En effet, il a un point de vue très critique et a soulevé les points de tension existant dans l'autonomie des élèves. En particulier en révélant les limites d'une autonomie appliquée de manière dogmatique et aveugle, en soumission aux instructions officielles. Périer (2014, p. 43) met en garde contre les inégalités scolaires qui se verraient exacerbées. En cause, le fait notamment que l'autonomie se soit vue imposée par l'institution et qu'elle doive faire l'objet d'évaluation. Selon lui, si l'on ne s'interroge pas sur ses pratiques, si l'on ne questionne pas quel type d'autonomie on vise... on creuse en fait des inégalités scolaires qui sont à mettre en parallèle avec les inégalités sociales ! Pire, de manière insidieuse, cela fait porter la responsabilité de l'échec sur l'élève et / ou sa famille. « L'objectif d'autonomie qui devrait mettre en valeur la dignité du sujet peut devenir une simple norme scolaire d'évaluation jetant une lumière crue sur les inégalités sociales entre les familles » (Périer, 2014, p.3-8).

« Se joue ainsi la possibilité d'une émancipation par l'autonomie en même temps qu'une reproduction des rapports de domination ». Meirieu (s.d.a, classe au quotidien, formation à l'autonomie © 2005) rejoint Périer dans sa mise en garde sur les écarts entre les intentions du

professeur et les actions menées. En effet, supposer l'autonomie des élèves c'est, d'une part, creuser des écarts déjà existant. D'autre part, cela révèle une incohérence dans la démarche du professeur : « Faire comme si l'enfant était déjà autonome c'est prendre l'objectif pour le point de départ, et quoique cela soit souvent l'expression de la meilleure volonté du monde, c'est souvent l'origine d'amères déconvenues ».

Il est également judicieux d'effectuer un retour réflexif sur soi pour ajuster sa posture. Pour n'être ni dans un autoritarisme qui ne laisserait pas de place à l'autonomie réelle, ni à l'extrême inverse, dans un laisser-faire voire un laisser-aller... Il faut donc penser, « inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie ». Car nos élèves sont « autonomisables » ! (Meirieu, s.d.a, classe au quotidien, formation à l'autonomie, © 2005).

2) c - Paradoxe de l'acquisition de l'autonomie : attendre qu'elle soit donnée ou la conquérir ?

Voici un paradoxe supplémentaire de l'autonomie : la donner ou la faire conquérir ?

Cela renvoie au cadre éducatif mis en place par le professeur. La donner met les élèves en passivité ; la faire conquérir le met certes plus en action mais suppose que cela n'était pas gagné, soit un cadre plus restrictif que permissif... « La manifestation de l'autonomie se pose bien entre le projet de l'adulte et la manière dont l'enfant s'en saisit ». (Delalande, 2014, p.9). Ainsi, les auteurs prônent en majorité une forme de négociation entre maître et apprenants. « Négocier tout en maintenant un cap » (Perrenoud, 1994, p.169).

« Dans l'autonomie des enfants il est bien plus question de la négociation entre le projet de l'adulte et de l'enfant » (Delalande, 2014, p.9). Il faut en effet veiller à ce que l'objectif fixé par l'enseignant réponde à un besoin de l'enfant. En bref, l'enseignant propose, l'enfant dispose. Cependant, la conception de dispositifs pédagogiques même pertinents et progressifs dans la construction de l'autonomie ne suffit pas. Analyser à priori et à posteriori paraît essentiel.

3) POSTURE PROFESSIONNELLE FACE A L'AUTONOMIE DES ELEVES

Tous les auteurs convergent vers le même point : il n' y a pas de méthode pour construire l'autonomie chez les élèves. En revanche, l'attitude du professeur mérite d'être questionnée : elle favorisera l'autonomie des élèves ou bien au contraire pourra en constituer une limite. Dès lors, il s'agit de transcender la méthode afin d'engager une réflexion, un cheminement entre théorie et pratique.

3) a - Pourquoi l'autonomie ne peut pas être déclarative ...

On ne pourra jamais déclarer un jour ses élèves « autonomes ». Cela ne se déclare pas. Cela s'apprend et c'est une facette du rôle éducatif du professeur. Il faut avoir à l'esprit que l'autonomie peut être très angoissante chez les plus jeunes. Certains, pour lesquels l'affect prédomine, peuvent se sentir délaissés.

« L'autonomie fait peur, […] Et pourtant on notera l'ambivalence du désir. A la fois, « le vouloir dépendre », « le vouloir être protégé » et à la fois « le vouloir avancer seul » sur un chemin inexploré » (Hoffmans-Gosset, 1994, p.31). Pour les plus jeunes, il s'agit de devenir grand, de conquérir cette autonomie. Parfois la stratégie empruntée sera celle du renoncement ; car l'action, la décision, la responsabilisation que cela suppose peut générer des sentiments d'échec, de peur, de doute, parfois même de culpabilité. On comprendra que selon l'histoire des individus, il est plus ou moins aisé de s'engager sur le chemin de l'autonomie...

> « Toute entière enchâssée dans l'action, l'autonomie trouve en cette dernière origine et justification, attrait de la nouveauté et plaisir de la réussite. Comme l'action elle a ses ressentiments : forces ravivées, poussées, attirances mais aussi obstacles et résistances. On sera toujours ramené au vécu des sujets, à leur rapport au réel, aux liens sociaux, car l'autonomie sollicite à la fois le retour aux sources, la conscience de soi et celle de son enracinement » (Hoffmans-Gosset, 1994 p.31).

D'après Perrenoud (1994, p.167), ce côté inconscient des agissements ne doit pas rester enfoui. Au contraire, d'après lui, amener les élèves à méta-communiquer favorisera la création d'une dynamique d'apprentissage avec des « retours sur soi », la faculté de « se penser soi-même » plutôt que par rapport à l'erreur et au côté normatif comme ça l'est souvent dans la métacognition.

3) b - L'autonomie est à construire progressivement

Comme tout apprentissage, l'autonomie doit se construire de manière progressive. Elle doit se faire, pour reprendre l'expression de Meirieu, dans un « désétayage » progressif (s.d.a, petit dictionnaire personnel / autonomie, © 2005). Les interventions du professeur seront dosées, il doit conseiller, rassurer et assurer une exploration guidée de ses élèves. L'autonomie prend alors tout son sens. L'enfant ne doit pas seulement accéder à la maîtrise de savoirs, mais savoir analyser les contraintes : organiser au mieux sa méthode de résolution... D'après le document mis en ligne par la Mission Département Maternelle de l'académie de Lille (2014, p.14-15), les préconisations vont dans ce sens :

> « L'enseignant doit interroger ses propres stratégies d'aménagement pédagogique et de mise en activité des élèves pour s'assurer que chaque choix et chaque organisation servent bien un apprentissage progressif de l'autonomie. En effet, nous ne pouvons pas attendre l'autonomie en la considérant comme un acquis inné ou spontané, ni même comme une condition préalable ».

Au contraire, c'est bien le rôle éducateur du professeur qui porte la responsabilité de l'apprentissage de l'autonomie. Pour (Hoffmans-Gosset, 1994 p. 116) : il aide ses élèves à « apprendre » cette autonomie. Ces analyses pédagogiques nous éclairent quant au rôle du dispositif pensé par le maître pour construire l'autonomie des élèves. Les conseils pédagogiques sont explicites sur l'attitude d'accompagnement puis d'effacement du professeur tout aussi progressif...

4) L'AUTONOMIE, SOURCE DE LIBERATION

Si l'autonomie permet un développement personnel, doit-elle s'éprouver de manière individuelle uniquement ? A travers les nombreuses expressions relevant une activité autonome des élèves, remarquons que les termes « seul » ou « faire seul » reviennent très fréquemment. L'autonomie entraîne-t-elle l'isolement ?
Au contraire, l'affirment divers auteurs, l'autonomie est un facteur de socialisation, permettant au groupe de se constituer et de se vivre en pleine conscience de lui-même, libérant ainsi adulte et enfants... (Alvarez, 2016 ; Hoffmans-Gosset, 1994 ; Perrenoud, 1994).

4) a - Autonomie et individu

L'autonomie des élèves prend en compte tous les plans intellectuels : physique, intellectuel, affectif. L'autonomie est libératrice car elle permet une meilleure connaissance de soi. L'autonomie nous révèle à nous-mêmes, sur notre profil cognitif, notre rythme, nos besoins, etc.
De même, l'autonomie n'exclut aucun profil cognitif d'autant plus si le professeur se questionne et analyse sa pratique**.**
Ce centrage sur l'enfant pour l'aider à le révéler à lui-même est un principe formulé comme tel dans la Charte de l'École moderne : « C'est l'enfant qui, avec notre aide, construit lui-même sa personnalité » (article 5 de la Charte adoptée en 1968 au congrès de Pau, site de l'ICEM).
Alvarez (2016) et Hoffmans-Gosset (1994) nous éclairent sur l'attente très forte d'autonomie de l'enfant. Le travail en autonomie impose de suivre le rythme et les besoins naturels des enfants ainsi que son plaisir à faire et à être engagé tout entier dans l'action et non plus dans l'attente.
L'autonomie répond effectivement à un besoin de l'enfant. Elle se vit, s'éprouve, s'expérimente pleinement : « elle s'ancre dans un désir diffus, latent, non spécifique, d'agir. […] le plaisir du faire en faisant ! […] Ce vécu archaïque de l'autonomie est imbriqué d'affects et de corps. Car l'autonomie se vit corporellement d'abord. » (Hoffmans-Gosset, 1994, p.30).

4) b - Autonomie et groupe social

Le risque est double pour l'enseignant s'il n'analyse pas l'autonomie qui est visée dans sa classe. Si elle trop individualiste, il ne prend pas en compte le groupe. Il peut alors tomber dans un travers de séduction, puisque c'est valorisé actuellement dans la société et passer à côté d'un enjeu majeur de la construction de l'autonomie des élèves : celui de construire l'autonomie individuelle des élèves ET

dans un groupe social. D'où l'intérêt d'amener, par l'autonomie, des compétences sociales riches, telles que l'entraide, la coopération, le tutorat, etc. L'autonomie permettrait de révéler certaines de ces compétences potentiellement présentes chez les enfants. Alvarez (2016, p.85-91) va plus loin en convoquant le concept de pédagogie naturelle ; qui voudrait que les échanges spontanés des enfants entre pairs les amènent plus loin dans leurs connaissances. Cela fait écho au concept de « Zone proximale de développement » théorisé par Vygotski. Si l'autonomie fait de l'adaptation individuelle sa préoccupation majeure, cela n'empêche nullement d'avoir une visée intégrative du groupe. Au contraire : le professeur intègre le projet individuel de l'enfant au sein d'un projet collectif de classe. Meirieu explique l'autonomie en mouvements d'interdépendance entre individu et groupe.
« l'autonomie est définie plutôt comme une transformation de soi, en lien avec les autres, selon une décision personnelle. Il s'agirait alors plutôt d'une « autonomisation » » (Meirieu, 1995, p.16).

> « Si paradoxal que cela puisse paraître c'est dans des pratiques groupales, des situations éminemment sociales et dans des contextes de vie collective qu'il est le plus question d'autonomie, non parce que le FAIRE SEUL doit s'en dégager mais parce qu'il doit être construit dans la coexistence et l'interdépendance » (Hoffmans-Gosset, 1994 p. 103).

L'autonomie engage donc une socialisation riche.

4) c - Gestion du groupe par l'enseignant

La vision des enseignants s'ancre dans des cadres éducatifs différents. De fait, c'est de ces cadres éducatifs que va dépendre la construction de l'autonomie des élèves. Quelle gestion enseignante face à l'autonomisation du groupe social d'élèves ?
Il y a deux acceptions de cadres éducatifs pour gérer le groupe, relevées par Delalande (2014, p.9) : « soit cet apprentissage est pensé comme devant se faire en présence d'un adulte qui contrôle et régule les échanges entre enfants, soit le groupe de pairs est lui-même envisagé comme structurant et instructif pour l'individu, capable de se prendre en charge dans une autonomie relative ».
En tous les cas, du point de vue enseignant, une tension se crée entre « le modèle de l'enfant de la Nation [qui] continue d'être au premier plan d'un système scolaire », et « l'enfant comme personne ». Ce qui, toujours d'après Delalande (2014, p.9) « ne produit pas encore un cadre d'action claire pour les enseignants ».
« En effet, alors que notre société individualiste porte en idéal le modèle de l'enfant comme personne et que l'école elle-même valorise l'autonomie de l'élève comme sujet, les deux modèles d'enfance restent en référence et leur confrontation pose problème dans les faits » (Delalande, 2014, p.9).

L’institution semble avoir fait évoluer la représentation de l'enfant et du groupe. Le B.O. de 2015 pour la maternelle a éludé le « devenir élève » pour accorder « une place singulière au sein d'un groupe » à l'enfant. Celle-ci trouve un écho dans le fondement des pédagogies nouvelles. On peut se demander si ce sont ces dernières qui ont inspiré les nouveaux programmes ou bien si ce ne serait pas un enjeu sociétal tel que la lutte contre les communautarismes (générateurs de l'effacement des individualités au profit de l'affirmation d'un groupe...) ?

Se distinguent alors deux postures différentes quant à la régulation du groupe, basées selon la croyance ou non en la capacité des enfants à se construire eux-mêmes ou à devoir les aider à se révéler. Il en va de même sur leur capacité à se constituer groupe social.

4) d - Liberté et règles du groupe

En pédagogie, on retrouve l'opposition entre autonomie et hétéronomie. L'hétéronomie est la soumission à des règles imposées de l'extérieur tandis que la conquête de l'autonomie suggère une prise de conscience de ces lois ainsi que leur appropriation personnelle. L'élève entrerait alors dans une dialectique entre contrainte et liberté.

Qu'en est-il du professeur si le groupe d'élèves s'est totalement « autonomisé » ? Le travail en autonomie tel qu'il est décrit dans des ateliers choisis par les enfants peut faire peur à certains enseignants car impose un peu de lâcher-prise.... En effet, certains vont avoir peur de perdre de l'autorité, d'autres que les élèves « trichent » ou qu'en aidant, un élève fasse à la place d'un autre, etc. Rendre autonomes les élèves renvoie nécessairement à ne pas tout maîtriser.
« [...] le professeur se [sent] malheureux, malheureux de ne pas laisser sa pleine liberté à l’élève dans la construction de son savoir, mais malheureusement aussi lorsque, laissant toute sa liberté à l’élève, le contrat didactique n’est pas rempli » (Bkouche, 1999, p.22).

Le sujet autonome s'impose ses propres lois sans ignorer celles du groupe. Il est responsable puisque capable de respecter le cadre et de se donner ses lois, qui seront conformes avec celles du groupe.
Cette responsabilisation est un contrat basé sur la confiance : le professeur est toujours le garant du cadre mais il le fait porter et incarner en partie par ses élèves.
Les élèves en autonomie deviennent sujet-désirant et non plus sujet-consommant ou sujet-exécutant face à la tâche qu'on leur impose. Les lois régissant l'action sont pensées et voulues par eux et non

plus subies. De plus, il porte la responsabilité d'être acteur dans ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il est de plus en plus conscient de son action, d'en mesurer la portée, de son rapport au monde, au groupe social, au savoir.

Déléguer une partie de la transmission des savoirs devrait rassurer le professeur plutôt que de générer des craintes. En cédant une partie de son pouvoir, il ouvre le champ des possibles.

4) e - L'autonomie, une « négociation » entre maître et élèves

Tous les adultes qui gravitent autour des enfants participent peu à peu à la construction de leur autonomie. En revanche, ils n'y contribuent pas dans les mêmes domaines. La responsabilité un peu particulière de l'enseignant est de devoir amener les élèves à réfléchir d'eux-mêmes en paroles et en actes. Sur le plan physique, il va concevoir et organiser des dispositifs permettant l'autonomie des élèves (rangement, outils, référents, présentation des nouveaux ateliers, etc.). Sur le plan cognitif, il est là pour aider l'enfant à se saisir de ses propres capacités de penser et d'agir afin qu'il connaisse et contrôle au mieux son fonctionnement cognitif. L'enseignant explicite ce qu'il va apprendre, ce qu'il va faire, avec quels outils, comment il saura qu'il a réussi, comment il pourra faire pour progresser. Sur le plan affectif, il accompagne avec bienveillance l'élève en lui proposant un cadre sécurisant qui va lui permettre de s'engager pleinement dans les apprentissages tout en lui apprenant à se passer de lui. Par exemple, ne pas aller au-devant des demandes d'aide mais faire savoir qu'il est possible d'en demander. Le professeur est un médiateur qui peut être sollicité dans les explorations plus ou moins guidées de ses élèves. Cela le libère pour s'occuper d'autre tâches, d'autres élèves, par exemple.
C'est une négociation implicite, qui répond à la fois au besoin de l'enfant et à celui de l'adulte.

5) AU DELA DE L'AUTONOMIE

5) a - L'autonomie comme éthique de classe

On peut faire des choix plus larges de l'autonomie comme fonctionnement de classe. On peut très bien ériger l'autonomie des élèves comme une véritable éthique d'éducation.
Une réelle pédagogie de l'autonomie ne se conçoit pas comme de petits moments autonomes isolés. Si viser l'autonomie de l'élève est une orientation pédagogique, c'est pour permettre à ce dernier d'être acteur de ses apprentissages. « Acteur » s'entend au sens d'actif mais aussi de « responsable » de ses apprentissages. S'inscrit alors un cercle vertueux de l'autonomie octroyant responsabilités, initiatives, prises de décision, évaluation,... Pensée comme une éthique véritable, l'autonomie influencera les formes d'organisation du travail des élèves en classe. Il y aurait une vision globale d'un système de classe favorisant les autonomies : liberté de mouvement, spontanéité d'entraide, d'observation, d'auto-correction, d'émancipation à l'égard des tutelles, initiative, droits, responsabilités, confiance en soi, etc. Ce qui donnerait à construire avec les élèves des habitudes, des rituels de classe ainsi que toute une organisation pratique (matérielle, aménagements de coins différents...).

5) b - L'autonomie, un pas vers l'émancipation

Au delà de l'autonomie des élèves se profile l'enjeu majeur de l'éducation : l'émancipation...

> « D'un côté, l'Autonomie est saluée comme la raison ultime de l'enseignement ; de l'autre, l'autonomie des élèves ne serait que l'indice d'une certaine habileté dans l'accomplissement des tâches scolaires. L'histoire ne dit pas vraiment comment passer de cette petite autonomie, partielle, limitée au domaine du faire, à la grande Autonomie des sujets adultes pleinement responsables et conscients de l'être » (Bourreau et Sanchez, 2007).

L'autonomie a une visée émancipatrice. L'émancipation n'est-elle pas le but même de l'éducation ? Si l'éducation poursuit un but émancipateur, alors on peut dire que l'autonomie de l'individu est complète quand celui-ci peut se passer de maître et donc apprendre par lui-même. Ce but à long terme n'est pas ignoré de l'école. Au contraire, notons qu'un item du socle commun est intitulé « méthodes et outils pour apprendre » (domaine 2 du socle). On retrouve cette tendance dans le B.O. pour la maternelle avec l' « apprendre à apprendre ». L'école a donc le souci de transmettre des savoirs autant qu'elle forme de futurs citoyens. L'autonomie est alors associée à la responsabilité et à la citoyenneté.
L'acquisition de l'autonomie en fin d'instruction obligatoire est donc une fin en soi. C'est une

véritable compétence qui s'acquiert progressivement et de manière transversale.

III. METHODOLOGIE

Hypothèses

Ce que je m'attends à voir :

- des élèves qui ne savent pas se repérer dans leur cahier,
- des élèves sachant exactement quoi faire,
- des élèves qui installent et rangent le matériel sans que cela ne leur soit rappelé, sans aide extérieure
- des élèves qui s'expliquent les consignes (rappelons que c'est un public non lecteur),
- des élèves qui s'entraident,
- du tutorat spontané,
- des élèves « actifs » : très investis, absorbés dans leur tâche,
- des élèves « passifs » : en retrait, dans l'observation,
- un temps court de mise au travail (une efficacité dans l'activité des élèves),
- un cadre de classe admettant plus de déplacements libres et plus de temps d'observation des élèves entre eux
- de la différenciation dans les outils
- différenciation grâce à des personne-ressources : du tutorat impulsé par la professeure selon les compétences et les besoins de chacun

Hypothèses quant aux limites

Je pense que les domaines concernés par ces tiroirs seront en majorité des jeux de manipulation autour de concepts liés à la numération et à l'entrée dans l'écrit (phonétique, alphabet, travail du code etc.). Je ne m'attends pas à voir des tiroirs de manipulation expérimentales avec des éléments naturels (manipulation de sable, d'eau...), ni avec des expériences de phénomènes scientifiques (aimants, …), ni des tiroirs avec des manipulations à visée artistique.

Indicateurs d'observation

A partir des hypothèses de départ, ont découlé les indicateurs suivants :

Indicateurs de la décentration de l'élève / facteur de socialisation

- l'élève aide les autres spontanément (entraide)
- l'élève observe les autres
- l'élève fait preuve d'empathie (par exemple console en cas d'échec du camarade)
- tutorat : un élève performant dans un domaine peut avoir été désigné tuteur

Indicateurs de l'autonomie « pratique »

- matériel : installer, ranger
- cahier de suivi : s'y repérer, le remplir

Activité de l'élève

- temps de mise au travail
- nombre d'activités choisies
- l'activité est réalisée jusqu'au bout

Déprise de la tutelle

- demander de l'aide au professeur
- aller se corriger, vérifier

Indicateurs des déplacements des élèves

- une certaine « errance » est tolérée par la professeure

Aménagement de l'espace de la classe et de l'autonomie

- adaptation, réaménagement de l'espace de travail
- postures des élèves : assis à une table, debout, allongé

Domaines concernés

- motricité fine,
- écrit,
- numération
- arts
- sciences

Langage : place de la verbalisation

- étayage langagier pendant l'activité par la professeure (prise de parole et temps de parole)
- explications, verbalisations des élèves sur leur activité
- en amont de l'activité : consignes, présentation du matériel
- après l'activité : le travail est-il valorisé ? Présenté par les élèves eux-mêmes ?

Problématique

Certains dispositifs pédagogiques semblent engager fortement l'autonomie des élèves. Qu'en est-il des pratiques inspirées de Montessori dans les écoles maternelle ? Proposer des moments ponctuels en autonomie, issus des nouvelles pédagogies est-il pertinent ? La place du professeur influence-t-elle l'acquisition de l'autonomie de ses élèves ? Un dispositif donné peut-il engendrer des résultats différents ? En quoi les tiroirs d'autonomie participent-ils à la construction de l'autonomie des élèves en cycle 1 ?

Choix de la méthodologie

L'approche méthodologique de ma recherche est l'observation. Mon outil a été une grille d'observation que j'ai élaborée avec des indicateurs qui s'appuient sur les hypothèses de départ. L'objectif général qui y est poursuivi est l'autonomie des élèves pendant les ateliers autonomes des tiroirs d'autonomie.

Description de la situation

Dispositif de recueil des données (terrain) :

Je suis l'unique observatrice. Je suis au fond de la classe d'où je peux observer l'ensemble des élèves en remplissant ma grille d'observation. Pour avoir des statistiques plus précises, je circule et focalise mon observation sur certains élèves. J'ai axé mon observation sur 8 élèves en particulier, en évaluant tous les indicateurs pour chacun d'entre eux.

Contexte :

J'observe au sein de l'école où je travaille, dans une classe de même niveau que la mienne. Je suis donc connue des élèves. On peut penser que cela les met à l'aise, ils ne sont pas gênés et n'attendent rien de moi en particulier. La situation, inédite cependant, leur a été explicitée par l'enseignante.
La professeure qui m'accueille pour l'observation organise ces temps d'ateliers autonomes en classe entière (tout le monde en même temps), généralement le matin. Il s'agit de 4 séances d'une heure

que je viens observer les 24 élèves, en observant un groupe de 8 élèves en particulier.

Groupe d'élèves :
Cibler des élèves en particulier s'est fait sur les conseils de leur enseignante qui les connaît bien afin d'avoir un échantillon d'élèves qui, aussi maigre soit-il, puisse être représentatif de sa classe. C'est donc un groupe hétérogène. Il est composé d'élèves considérés comme bons et assez autonomes tandis que d'autres jugés moins performants et d'autres encore moyennement performants. L'un des élèves observés est un élève à besoins éducatifs particuliers qui bénéficie d'une AVS.

Situation :
J'observe les élèves réalisant des ateliers de tiroirs d'autonomie, d'inspiration Montessori. Ce qui est inspiré de la pédagogie Montessori c'est de proposer des jeux éducatifs aux enfants, qu'ils choisissent et réalisent seuls. En revanche, les jeux ne sont pas uniquement du matériel montessorien. Pour la plupart, il s'agit de matériel fabriqué par l'enseignante ou des jeux du commerce. Les tâches des élèves ne sont pas forcément décomposées comme ça l'est typiquement dans le matériel de Montessori. Les activités sont des réinvestissements de connaissances travaillées en classe, proposées sous forme ludique. Elles concernent presque tous les domaines de la maternelle. L'enseignante fait évoluer le contenu des tiroirs selon la progressivité des apprentissages.
Un domaine qui est un peu en marge des programmes est présent dans les matériels observés : il s'agit de la motricité fine, particulièrement dans des gestes pratiques. L'enfant est invité à exercer son habileté manuelle (motricité fine) dans des situations authentiques, calquées sur le monde réel, voire des gestes d'adulte (dévisser un cadenas, verser de la semoule, lacer des chaussures, accrocher des pinces à linge, etc.). Cela est également inspiré de situations pédagogiques de Montessori.

Problèmes rencontrés
Au début de l'écriture de ce mémoire, je n'avais pas clairement identifié les indicateurs et les lectures n'étaient pas achevées. La grille aurait donc été différente et j'aurais aussi analysé l'attitude du professeur, puisqu'elle peut être significative dans l'acquisition de l'autonomie des élèves... Dans ce cas, j'aurais fait l'observation dans une autre école afin de garder mon objectivité.

Au départ, je pensais observer ma propre classe (pendant qu'ils étaient avec ma binôme). Cependant, cela aurait été moins pertinent compte tenu d'une part de subjectivité plus grande dans

ce contexte. J'ai préféré observer le même dispositif que celui de ma classe (tiroirs d'autonomie) mais chez une collègue. Cela m'a permis d'analyser plus profondément une pratique de classe commune et de prendre du recul sur ma propre pratique. Cela m'a aidée à envisager les aménagements et pistes d'amélioration possibles.

La difficulté majeure dans l'écriture de ce mémoire est liée au manque de temps. En effet, pendant l'année de stage nous sommes dans une temporalité qui ne dégage pas beaucoup de temps pour un travail analytique sur notre pratique. Le peu de temps qui reste (hors temps de formation et de classe en responsabilité) se gère bien souvent dans l'urgence de la préparation de la classe... C'est pour cette raison que je n'ai pu réaliser l'observation que quelques fois et parce que cette pratique de classe s'effectue ponctuellement, sur temps court (45min à 1h).
C'est aussi par manque de temps que je n'ai pas pu réaliser d'étude comparée sur l'autonomie des élèves par le « dispositif des tiroirs » avec une autre classe pour analyser l'impact de la posture professorale, ou avec un autre dispositif, voire avec une classe qui expérimente l'autonomie totale comme éthique de classe...

Données recueillies et analyse

Données et analyses sont traitées conjointement. Les données sont des moyennes en pourcentage.

Indicateurs de la décentration de l'élève / facteur de socialisation :

- 37,5% des élèves aident les autres spontanément (entraide)
- 37,5% des élèves s'observent ; notons qu'un élève a, à lui seul, réalisé 75% du temps d'observation des élèves
- 12,5% des élèves ont fait preuve d'empathie (par exemple console en cas d'échec du camarade)
- tutorat : un élève a été désigné tuteur 2 fois (c'est donc lui qui a totalisé les 100% du temps de mise en tutorat)

Les comportements d'aide, d'entraide et d'empathie sont fréquents entre élèves. Ils sont spontanés et semblent autorisés dans le cadre posé par l'enseignante (puisqu'elle ne demande pas à ce qu'ils ne s'aident pas, à ce qu'ils doivent faire tout absolument seuls).
Nous nuançons la pratique du tutorat observé ici car il a été mis en place une fois pour gérer la frustration d'un élève lorsque son camarade a pris l'activité qu'il désirait. Une autre fois, il a s'agit de tutorat naturel puisque ce même élève a, de manière spontanée aidé un camarade qui peinait à finir son activité. On remarque que le tutorat n'est pas pensé comme un moyen de différenciation, pour répondre aux besoins des élèves ou par rapport à des compétences d'élèves « experts ». Le tutorat spontané qui existe est toléré : on remarque l'absence de commentaires le limitant. De plus, il se met en place naturellement.
Concernant l'observation des élèves entre eux, nous voyons que cela a lieu assez souvent sans être incessant. Un élève a été particulièrement observateur, cela a d'ailleurs représenté une bonne partie de son activité. On peut penser que cela fait partie de son profil cognitif d'apprentissage.

Indicateurs de l'autonomie « pratique » :

- 100% des élèves observés installent et rangent leur matériel.
- 100% des élèves se repèrent et font attention à faire remplir (pointer en vert) leur cahier de suivi. Aucun d'entre eux ne le remplit seul, cela est fait uniquement à leur demande, par la professeure.

Tous les élèves s'installent et rangent seuls l'activité qu'ils ont choisie. Ils procèdent également au

nettoyage de certains matériaux quand cela est nécessaire (semoule renversée par terre).
Ils n'ont rencontré aucune difficulté à se repérer dans le codage des tiroirs et font la liaison avec le codage de leur cahier qui reprend le même codage, la photo avec un exemple et la consigne écrite. La totalité des élèves fait également pointer par leur professeure leur travail. Aucun d'entre eux ne procède au pointage dans le cahier de suivi. Les élèves connaissent et respectent cette règle. Après vérification et pointage, ils peuvent choisir une autre activité. Cela suppose qu'il y a une habitude dans l'autonomie pratique voulue par l'enseignante. Cela dit, on pourrait trouver cette posture très verticale de l'enseignante : est-ce par manque de confiance qu'elle ne permet pas l'auto-validation par les élèves (peur de la triche, du non-respect des règles...) ? Il est plausible aussi que l'enseignante ait fait de l'autonomie pratique une priorité par rapport à l'autonomie cognitive. Peut-être cela répond-il à un besoin, un impératif dans sa classe.

Activité de l'élève :

- Le temps de mise au travail a varié entre 30 secondes à 2 minutes entre le moment où l'enfant pose son tiroir sur son plan de travail et se lance dans l'activité à proprement parler
- Le nombre d'activités choisies varie de 1 activité à 3 selon les élèves, en 1h de temps. 75% d'entre eux en ont réalisé 2 ; 12,5% en ont fait 3 tandis que 12,5% en n'ont fait qu'une seule.
- l'activité est réalisée jusqu'au bout : 1 élève n'a pas effectué son activité entièrement dans le temps imparti (1h).

Le temps de mise au travail est assez court, ce qui peut être le signe d'une motivation intrinsèque. Ce temps est variable selon les élèves. En revanche, se pose la question du temps d'attente pour faire valider par la professeure. Cela empêche les élèves de passer à un autre atelier...
Le nombre d'activités réalisées en une heure est assez élevé : on en compte un à trois par enfant. La rapidité d'exécution est variable selon les individus ou la durée des activités qui varie également. Nous remarquons que le rythme des enfants est respecté, la professeure ne presse pas ses élèves. En revanche, un élève observé n'a réalisé qu'une seule activité et ne l'avait pas finie dans les temps impartis. Nous ignorons si cela lui était autorisé de changer d'activité pour une autre, sans avoir à la réaliser entièrement.
Une variation entre les individus est nette. En majorité, les élèves sont assez actifs puisqu'ils réalisent pour la plupart 2 voire 3 activités.
En général, les élèves étaient impliqués dans leur tâche, semblaient s'y adonner avec plaisir : sourires, enthousiasme, rapidité de mise au travail... sont autant de facteurs qui vont dans le sens des hypothèses de départ et des travaux de recherches les ayant mesurés.

Nous nuançons toutefois cette efficacité de production des élèves puisque nous l'avons vu, des élèves apprennent par l'observation. De même, il y a des profils d'élèves de type « impulsif ou réflexif ». Les statistiques seules ne peuvent rendre compte de ces paramètres et pourraient valoriser l'activité des élèves impulsifs et indépendants du champ uniquement. Décrits par Perraudeau (2001, p.48-49) qui évoque les travaux de Kagan concernant l'impulsivité ou la réflexion, voici ce qui distingue ces deux profils : l'impulsivité de l'élève est sa capacité à réagir à la moindre sollicitation, à essayer par tâtonnement et essai-erreurs tandis que le réflexif va analyser les paramètre avant de s'adonner à la tâche. La tendance des sujets à être dépendants ou indépendants à l'égard du champ est décrite par Perraudeau évoquant les travaux de Witkin et Huteau, (2001, p.43). Le premier profil concerne le besoin d'interactions avec ses pairs, un but motivé par l'extérieur quand le second sera engagé dans son action par des repères et des recherches plus personnelles.

Déprise de la tutelle :

- 25% des élèves observés ont demandé de l'aide au professeur
- aucun des élèves ne s'est corrigé lui-même

La demande d'aide reste mineure et n'a pas concerné beaucoup d'élèves. Ce qui suppose que les activités sont pensées pour être assez facile pour être réalisées sans aide mais assez complexes pour être stimulantes. Ceci étant, l'aide ne peut être réalisée que par la professeure. Le matériel ne dispense aucune aide, aucun matériel de différenciation (ex. : cahier d'aide, outils, référents...). Ces matériels, bien que présents dans la classe n'ont pas constitué de ressources d'aide pour les élèves. Cela nous interroge sur l'autorisation qu'ils ont d'y avoir recours et si cela leur a été mentionné explicitement. L'élève valide son activité en comparant avec une « photo-modèle » puis par sa professeure. Cela vient questionner la posture de l'enseignant par rapport à la détention des savoirs... Une autre personne ressource est l'AVS mais elle n'assiste qu'un seul enfant en particulier.

Indicateurs des déplacements des élèves :

- Les déplacements « gratuits » (autres que pour changer d'activité) ont concerné 50% des élèves ; parmi ces déplacements, un élève en a totalisé 50% en une seule séance

Une certaine errance est tolérée par la professeure. Les enfants se déplaçaient pour regarder d'autres élèves au travail, pour voir leurs activités et les résultats de leurs actions. Il s'agit dans la plupart des cas de curiosité, d'émulation. Cela peut être également une procédure d'apprentissage, ce qui nous

peut nous être confirmé par les 50% de déplacements totalisés par un seul élève. Cela suggère que son temps d'apprentissage a consisté en une proportion non négligeable en déplacements et observation.
Cela a mis à mal mon hypothèse de voir une fourmilière : des élèves actifs à tout moment. Ce qui pourrait sembler être de l'inactivité est en réalité un style d'apprentissage.

Aménagement de l'espace de la classe :

- adaptation, réaménagement de l'espace de travail : l'environnement de la classe ne change pas, pas de déménagement de meubles, de déplacements vers une autre salle...
- postures des élèves : 50% assis leur table habituelle, 50% dans une autre position (debout, allongé)

La classe reste telle quelle, tous les élèves restent dans la salle (on ne note pas de déplacement vers une autre pièce). De ce fait, ils conservent leur place attitrée pour la moitié d'entre eux. Les autres avaient adopté une posture moins conventionnelle en classe : debout, allongé... La professeure fait des concessions sur les déplacements, les postures des élèves et les supports. Des élèves utilisaient indifféremment des bancs, des tapis au sol comme support. Ils s'installaient assis, debout, à genoux, ... Le cadre est plus souple concernant l'aménagement et la posture des élèves puisqu'à l'accoutumée les élèves sont répartis en groupes fixes (par couleurs) à des tables dédiées.Parfois c'est le matériel utilisé qui nécessite un espace de travail plus large qu'une table.

Domaines concernés :

- motricité fine : 25% des activités choisies ont concerné ce domaine
- écrit : à hauteur de 12,5% des choix
- numération : domaine qui a représenté 12,5% des activités observées
- arts : aucune activité proposée n'a concerné ce domaine
- sciences avec le repérage dans l'espace : à hauteur de 31,25%
- formes et grandeurs : 18,75% des activités menées et choisies par ces élèves ont porté sur ce domaine

Les domaines des arts ne sont pas du tout proposés dans ces ateliers. On voit dans le choix des activités proposées une prédominance pour ce qui est relatif à l'écrit et à la numération soit les deux grands pôles de base des apprentissages scolaires.

Langage : place de la verbalisation

- étayage langagier pendant l'activité par la professeure : dans l'interaction maître-élève, la prise de parole de la professeure est supérieure à celle des élèves : 8 tours de parole contre 3.
- explications, verbalisation des élèves sur leur activité
- en amont de l'activité : consignes, présentation du matériel. Aucun atelier n'a été présenté, expliqué pendant le temps d'observation.
- après l'activité : le travail est présenté à la professeure, à hauteur de 87,5%

Les interventions de la professeure sont de type interrogatif dans une discussion à caractère frontal mais avec des questions ouvertes, relatives aux procédures des élèves. L'étayage pour un élève en difficulté a consisté à le relancer dans l'activité par la métacognition : questions de type « que dois-tu faire ? ». On remarque que la professeure parle davantage que ses élèves. C'est donc elle qui initie la métacognition.
Les consignes ne sont pas données, puisque cela avait été fait avant (les enfants connaissent déjà ce genre d'ateliers quand je viens observer). On peut également se demander si un rappel des consignes est utile ou non car les photos dans le cahier et dans les tiroirs illustrent un exemple. Cela pourrait suffire aux élèves pour savoir comment mener l'activité.
Le travail est en grande majorité présenté à la professeure mais il ne s'agit pas tant d'une valorisation que d'une vérification (validation et pointage pour le suivi). Ces temps de vérification n'engagent pas forcément des temps de parole où les élèves expliquent leurs procédures. Les temps de verbalisation des élèves étaient majoritairement des échanges entre pairs.

Inscription du dispositif dans un champ théorique

Le dispositif pédagogique des « tiroirs d'autonomie » observé fonde bien l'autonomie des élèves en s'inscrivant dans la lignée de la pédagogie Montessori. En effet, les élèves jouissent « d'une liberté sur trois niveaux » décrite par Missant (2001, p. 34-35) :
- L'enfant choisit son matériel
- L'enfant choisit sa place
- L'enfant choisit la durée de manipulation

Puis, par souci du respect des règles de classe, il va ranger son matériel quand il a terminé son travail.

Limites

La limite de cette recherche se trouve dans les modalités d'observation : il s'agit d'une seule classe, sur un temps assez court. J'ai observé et analysé en ciblant un groupe de 8 élèves sur 4 séances. Cette temporalité n'est sans doute pas représentative, il convient de nuancer la généralisation de ces données puisqu'il s'agit d'un groupe d'élèves certes hétérogène mais d'une classe et d'une enseignante particulières.

La limite concerne aussi les habitudes de classe. Ces temps d'ateliers en autonomie sont ponctuels, ne représentent pas le quotidien de la classe.

D'autres limites concernent les paramètres qui peuvent faire varier les statistiques selon les profils cognitifs des individus. Il convient alors de nuancer l'interprétation de ces données (voir plus haut) : le nombre d'ateliers menés par les élèves, le temps de mise au travail, les domaines choisis...

Ouverture

A l'issue de l'observation menée, nous nous interrogeons sur la nature de l'autonomie qui a été valorisée. Pratique ou cognitive ? Les chiffres indiquent fortement que l'autonomie pratique est bien acquise chez les élèves de cette classe. Nous ne savons pas si cela est intentionnel de la part de la professeure de faire de l'autonomie pratique une priorité. Cela répond-il aux besoins des enfants ? Aux besoins de la professeure ? Toutefois, une autonomie cognitive est mobilisée par les élèves puisqu'ils ont intégré en majorité les consignes. L'observation mais aussi les échanges entre pairs participent sans doute à un partage des connaissances. Par contre, qu'en est-il du pôle politique ? Nous n'avons pas observé d'activité en coopération. Il semblerait que ces ateliers en autonomie aient été pensés de manière à mettre en activité uniquement des individus et non des groupes. D'autres modalités de travail auraient pu être envisagées. En effet, l'autonomie n'engage pas uniquement des individualités. Des jeux éducatifs autonomes en binômes ou en petits groupe ne sont pas exclus dans l'apprentissage de l'autonomie. Aussi, nous nous interrogeons sur les valeurs véhiculées par du « tout individuel ». Ne doit-on pas encourager les élans de coopération, d'entraide, de dialogue entre les élèves ? Si l'individualisme en excès semble être le fléau de l'homme moderne, l'enseignant ne doit-il pas s'interroger sur son rôle dans la formation du citoyen de demain... Lequel et pour quelle société ?

<u>Comparaisons avec d'autres analyses et recherches</u>

Un système lisible et clair pour les enfants :

L'autonomie des élèves est rendue possible ou favorisée par le dispositif pédagogique mis en place. Dans la situation que j'ai observée, les tiroirs avec le matériel est accessible, à hauteur d'enfant ; la consigne est illustrée, elle a fait l'objet d'explicitations en amont. Les élèves ont été amenés à se servir de leur cahier de suivi, que l'on peut percevoir comme un cahier de réussite. Un autre mémoire confirme la nécessité d'un système clair et lisible pour les élèves. Le mémoire de Niederlaender (2016, p.20) relate son expérimentation avec sa propre classe. Un système d'ateliers où les enfants allaient de manière autonome et selon leur choix s'inscrire aux ateliers proposés. « Ils savent parfaitement se repérer parmi les tables et les activités qui leur sont proposées. Ils ont tous très bien intégré les différents volets du système ».

Suivre le rythme naturel des enfants :

Autre donnée qu'il est intéressant de relever : la participation aux ateliers autonomes par rapport à l'alternative d'un jeu libre. En effet, les élèves semblent apprécier la nature du système qui les suit à leur rythme et leur donne un pouvoir de décision. Ces élèves de PS / MS ont participé aux ateliers autonomes à hauteur de 80%. Une autre donnée concerne les penchants des élèves pour un type d'activité selon leur tranche d'âge : durant la période observée, Niederlaender (2016, p.22-23) a noté une participation de 53% des élèves de PS (3-4 ans) à la « table des lettres ». 40% des élèves de MS (4-5 ans) ont eux, préféré la « table créative ». Cela conforte l'idée que suivre le rythme des enfants, leur attirance naturelle pour un domaine ou respecter leur « période sensible » les amène à progresser. Selon le postulat d'Alvarez , il conviendrait de les encourager vivement et sans limite dans cette exploration : « les meilleurs apprentissages sont ceux que l'on réalise *seul*, avec l'aide indirecte et non intrusive de l'autre » (2016, p.331).

L'autonomie affective :

Linares (2007, p.19) a étudié l'autonomie des élèves dans une classe de TPS / PS (élèves de 2-3 ans). « [Les élèves] se « testent » sans ressentir sur eux le regard du maître (…) cette relative indépendance affective, de courte durée est très importante car c'est cela qui permet à l'enfant de se construire dans sa singularité, d'être soi ».

L'autonomie cognitive :

Linares (2007, p.19) a observé que l'autonomie cognitive s'exerce et s'améliore lorsqu'elle est sollicitée, même chez les tout-petits. « Dans les ateliers, les enfants ont plus qu'ailleurs la possibilité

de prendre en charge certaines tâches tout seuls : mettre son étiquette-prénom sur son travail, ranger les feutres, aller chercher le matériel qui manque, en gérer le partage avec ses camarades... ».
C'est en cela que l'autonomie permet d'améliorer des compétences cognitives. « C'est ainsi que la capacité à conserver mentalement la consigne que le maître a transmise, mais aussi celle d'estimer le temps de son activité est essentielle pour le développement des conduites d'attention, de concentration et de développement de l'autonomie intellectuelle ».

La posture du professeur :

L'autonomie se vit selon le cadre, la relation posés par l'enseignant, comme un contrat implicite avec ses élèves. Ces différentes façons de faire vivre l'autonomie à leurs élèves sont décrites et analysées dans une étude canadienne de 2012. Bélanger et Farmer (2012, p.191 §37) ont ainsi identifié trois styles : une autonomie encadrée, négociée ou d'appropriation.

« Autonomie encadrée »

« L'autonomie dans la classe observée signifie débrouillardise, organisation et indépendance. Pour le bon fonctionnement, il est attendu que l'écolier se conforme à la règle et aux normes, sans les remettre ouvertement en cause. De fait, l'autonomie politique de la classe est assez restreinte pour faire sa place à l'autonomie cognitive. » Les élèves essaient par ruse ou stratégie de conquérir une autonomie politique. « Même si l'autonomie est conçue en termes de débrouillardise et d'indépendance, une solidarité existe dans ce groupe et une autonomie politique, informelle, se dessine ».

« Autonomie négociée »

« Un certain espace de négociation existe. Les élèves ont souvent le choix de l'ordre des matières ou l'enseignante ajuste son horaire en fonction des dispositions des élèves. Le climat de la classe, sa faible division, sa cohésion permettent au groupe de négocier l'emploi du temps. »
« L'autonomie est entendue au sens cognitif : débrouillardise et indépendance de l'élève occupé à effectuer ce qui est attendu de lui sans trop de suivi. »
« Cette classe offre beaucoup d'espace aux élèves pour remplir leur rôle selon les circonstances, elle favorise plusieurs stratégies pour la réussite, la collaboration, l'entraide »
« Une certaine autonomie politique est repérable dans cette classe à travers la négociation et la discussion. »

« Autonomie d'appropriation »

« [Les élèves] sont autorisés à avoir une position très affirmative, voire, parfois, à contester l'ordre établi, ce qui suggère un fort degré d'autonomie politique ». Les auteurs ont noté « l'émergence d'une autonomie politique où chacun, selon son itinéraire de vie, participe à la définition du code, des normes de la classe, s'y conforme ou les enfreint. Le cadre institutionnel plus lâche, l'hétéronomie autoritaire aplatie donnent du relief à l'acteur-élève et à son appropriation de la situation scolaire ».

Les auteurs concluent leur recherche avec l'affirmation selon laquelle l'autonomie politique, surtout, repose sur une relation entre maître-élève : « l'autonomie n'est pas une fin en soi mais une relation– poser des règles connues des élèves, voire réarrangées ou permutées par certains, semble faciliter leur autonomie politique ».

<u>Résultats resitués dans un cadre plus vaste</u>

Voici deux études relatant des expérimentations pédagogiques. La première a été réalisée à Gennevilliers entre 2010 et 2013 et la seconde à Villeneuve d'Ascq qui n'est pas encore terminée. Les résultats sont des extraits de l'Expérithèque du site Eduscol.

Expérimentation à Gennevilliers (2010-2013)

(classe enfantine : 3-6 ans)

Alvarez a poursuivi et approfondi les recherches de Montessori en les éclairant avec l'apport contemporain des neurosciences. Elle a ainsi tenté de démontrer que si l'on respecte les périodes sensibles des enfants (leur intérêt très grand, presque obsessionnel pour une chose à un moment donné), celui-ci progresse de manière fulgurante sans pour autant se fermer à d'autres. apprentissages. Ainsi, ses élèves ont enregistré des taux de réussite et de dépassement de la norme. Nous citons : « En septembre 2012, 13 enfants sur 14 de GS étaient lecteurs et 4 enfants sur 10 de MS également. Les tests en mémoire, raisonnement conceptuel, arithmétique, et devinettes, indiquent que 74% des enfants ont amélioré leur position en mois de développement par rapport à la norme : dont 28 %, qui avaient un retard de plusieurs mois voire de plusieurs années par rapport à la norme, ont, non seulement rattrapé la norme, mais l'ont dépassée. Par exemple, en novembre, S. avait un écart négatif à la norme en mémoire de 28 mois (-28) et en juin, obtenait un écart positif à la norme de 8 mois (+8). En 6 mois, cet enfant a donc eu une progression en mémoire de 3 ans. Dont 29%, qui avaient un écart négatif par rapport à la norme ont réduit cet écart, souvent de façon importante. Un enfant qui, par exemple, avait en décembre un écart négatif à la norme de 23 mois (-23) en raisonnement conceptuel, réduisait en juin cet écart à un mois seulement (-1). En 6 mois, cet enfant a rattrapé un retard de 2 ans et n'a plus qu'un mois d'écart avec la norme. Dont 17%, qui avaient un écart déjà positif par rapport à la norme, ont augmenté cet écart, souvent de façon importante. Un enfant qui, par exemple, avait en décembre un écart positif à la norme de 17 mois (+17) en mémoire, augmentait, en juin, cet écart à 41 mois (+41). En 6 mois, cet enfant a augmenté de 2 ans son écart positif à la norme et obtient maintenant presque 4 ans d'avance à la norme ».

Expérimentation à Villeneuve d'Ascq (encore en cours)

(2 classes concernées dans une école maternelle)

Recherche pédagogique qui s'inscrit dans la continuité de l'expérience menée par Alvarez.

Les effets constatés par Masfrand sont les suivants :

Nous citons : « **Sur les acquis des élèves :** Les enfants entrent dans la lecture (MS et GS), certains

en sont à la lecture courante. Ils ont compris le système décimal, savent lire les grands nombres jusqu'à 9999 et réaliser des opérations posées (addition, soustraction, multiplication (MS et GS)). Ils ont acquis une grande autonomie, développent des aides spontanées entre eux. Tutorat naturel.
Sur les pratiques des enseignants : Le niveau de stress des enseignants est descendu. Le véritable plaisir d'enseigner est revenu. Connaissance aiguë des élèves. Individualisation complète du parcours des élèves.
Sur le leadership et les relations professionnelles : Facilité de regroupement par classe pour les cycles piscine, décloisonnement, sorties par classe d'âges.
Sur l'école / l'établissement : Rayonnement de l'école, forte demande de la part des parents du quartier ou de villes alentour.
Plus généralement, sur l'environnement : Un environnement serein, de plaisir de travailler est en place. Les parents sont ravis du plaisir pris par les enfants à l'école qui s'épanouissent de façon totale et naturelle ».

Ces expériences sont très intéressantes du point de vue pédagogique. L'autonomie comme éthique de classe donne des résultats très performants quant aux progrès des enfants. Il semblerait que leur potentiel soit développé de manière plus grande. Toutefois, nous nous interrogeons sur le sens que pourraient mettre les élèves sur leur travail. En effet, certaines activités en lien avec l'intérêt de l'enfant pourraient poser la question du sens : quelle image mentale un enfant de 4 à 6 ans se forge-t-il quand il apprend de mémoire tous les pays d'Afrique et les replace au bon endroit sur une carte ? Pareillement, quand il effectue, grâce à des manipulations des divisions portant sur des centaines, alors que mentalement il ne se représente pas la quantité d'une centaine ? Quel sens aurait cet apprentissage outre le fait de suivre son élan spontané pour l'acquisition de connaissances ?

Implication personnelle

Concernant l'observation, j'ai d'abord opté pour une position discrète au fond de la classe pour ne pas gêner les élèves. Ensuite, j'ai circulé entre eux, pour me focaliser sur un groupe de 8 élèves. Je remplissais la grille d'observation au fur et à mesure. J'ai essayé d'observer et d'analyser de la manière la plus objective qui soit.

Comme il a été mentionné dans l'introduction, je souhaitais participer à ce projet d'école visant à favoriser l'autonomie des élèves. J'étais donc déjà convaincue du bien-fondé de la proposition pédagogique. J'ai souhaité observer et analyser ce dispositif avant de le rendre effectif dans ma classe car cela me permettrait de me projeter, d'imiter peut-être la collègue, ou au contraire me montrer certaines limites, cerner des pistes d'amélioration... En ce sens, j'ai essayé de mettre ma part de subjectivité en veille au profit d'une observation et d'un regard analytiques les plus objectifs qui soient. On comprendra pourquoi je n'ai pas centré mon observation sur la professeure malgré le degré d'importance du rôle que cela joue dans l'autonomie des élèves. Ma subjectivité aurait été trop prégnante et le risque aurait été d'être dans le jugement (positif ou négatif) et non plus dans une analyse constructive.

Par ailleurs, cela m'a renvoyée à l'image que je me fais de l'école, qui me semble parfois rigide et du potentiel immense mais peu exploité souvent, des élèves. Mes lectures m'ont aidée à ouvrir ce champ. J'ai confirmé mes convictions personnelles de l'acte d'enseigner comme une cohérence entre les paroles et les actes. Un même dispositif pédagogique sera aménagé différemment selon les personnalités des enseignants. En ce sens, même si je débute, je dois suivre aussi mes intuitions, mes envies, pour assurer une cohérence, une continuité. Je pense qu'il faut se sentir bien, à l'aise dans un fonctionnement de classe que bien souvent on imite (calqué sur les pratiques des collègues plus expérimentés, ses anciens professeurs...) car cela peut rassurer au début. Je me demandais si je n'étais pas trop laxiste par moments ou bien si je n'étais pas dépassée quelquefois par la classe, le groupe d'élèves. J'ai dédramatisé cette vision des choses quand j'ai pu mener à bien des projets, quand j'avais une plus grande souplesse dans la gestion de classe mais avec un contenu assez riche pour les élèves... J'ai alors accueilli avec bien plus de bienveillance les événements didactiques, les spontanéités des élèves. Ils me le renvoyaient bien, d'ailleurs. Nous avons pu trouver un contrat implicite satisfaisant pour tous car ils m'ont renvoyée à cette cohérence entre pensées, paroles et actes. De ce fait, j'ai même perçu que les élèves reconnaissaient davantage mon autorité. Les enfants réclament des adultes qu'ils aient une attitude fiable et cohérente en tout point.

CONCLUSION

Éminemment paradoxale, l'autonomie en classe est source de tensions et de conflits notamment entre institution et pratiques de classe. Ce que je retiens pour ma pratique, c'est que l'autonomie des élèves est une question très riche sur l'enseignement : par rapport à l'enfant déclencheur de son apprentissage, à la posture du professeur qui peut constituer un frein à l'autonomie ou au contraire, une impulsion. L'enjeu éducatif de l'autonomie est capital, faisant entrevoir un projet émancipateur, révélateur de soi.
Ce mémoire a tenté de démontrer comment, en proposant des temps ponctuels d'ateliers en autonomie, l'enseignement devient porteur de sens pour l'enfant. Au lieu de s'ennuyer et de s'éteindre, il se révèle et progresse bien plus vite.

En rédigeant ce mémoire, j'ai pris du recul et compris le rôle prépondérant du professeur dans l'acquisition de l'autonomie par les élèves. Celui-ci pourrait se voir complété par la connaissance de différents types d'intelligence. Cela peut être très intéressant que les élèves se connaissent mieux et s'acceptent comme tel et non en comparaison avec les autres. Aussi, je leur ferai passer un petit test pour savoir quel est leur type d'intelligence (les intelligences multiples : linguistique, logico-mathématique, intra-personnelle, inter-personnelle, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale, naturaliste). Cela présenterait l'avantage de devoir faire attention aux modalités de travail, à varier les supports selon leurs capacités et leurs intérêts.
Je continuerai sans nul doute la pratique de ces « tiroirs d'autonomie », y compris dans d'autres cycles que la maternelle. En revanche, je veillerai à diversifier les domaines, c'est-à-dire, sortir du duo langage-numération puisqu'ils représentent déjà les fondamentaux des temps d'enseignement. Les autres domaines contribuent eux aussi à la construction du langage et du nombre et tous participent à la construction de la personnalité de l'enfant.
Je prendrai garde à conjuguer ces ateliers en autonomie avec des situations langagières riches (métacognition, méta-communication). En effet, la place du métalangage représente une part importante dans les interactions professeur-élèves quant au sens du travail mais aussi pour un meilleur retour sur soi. Le langage est capital tout au long de la scolarité.
Le langage peut se travailler en faisant présenter leurs travaux par les élèves, par exemple. Il faut garder à l'esprit que des temps collectifs sont importants pour constituer le groupe.
D'ailleurs, afin de développer des compétences sociales et des capacités à travailler en groupe autonome, il serait judicieux de prévoir dans ce dispositif de tiroirs d'autonomie des jeux coopératifs.

Pourquoi ne pas appliquer le principe d'organisation de travail des « tiroirs » en le transposant dans d'autres domaines, même de manière ponctuelle ? Par exemple, en fin de séquence d'apprentissage en activité physique : les élèves pourraient choisir le parcours de motricité qu'ils auraient envie de travailler (d'après des photos du parcours, d'eux-mêmes sur le parcours). Ensuite, ils s'organiseraient pour installer le matériel...

LISTE DES ABREVIATIONS

ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

Personne qui assiste les professeurs dans les écoles maternelles mais aussi sur les temps méridiens car employée par la municipalité. Les ATSEM apportent les soins aux enfants, veillent à leur hygiène et au bon fonctionnement matériel de la classe.

AVS : auxiliaire de vie scolaire

Lorsque cela est nécessaire, un élève peut avoir besoin de la présence d'une AVS, auxiliaire de vie scolaire. Cette personne assiste l'élève en classe. La demande se fait par le document GEVA-Sco et est accordée auprès d'une commission de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

B.O. : bulletin officiel

Le bulletin Officiel est la publication des programmes de l'école.

I.O. : instructions officielles

Les instructions officielles regroupent toutes les directives officielles pour aider à l'application des programmes. Ces ressources officielles peuvent être des documents d'accompagnement et de toutes les publications Eduscol.

PES : Professeur-élève-stagiaire

Nom, mais aussi statut, octroyé aux lauréats des concours de professeur lorsqu'ils effectuent l'année de stage avec classe à charge.

TPS / PS/ MS / GS : toute petite section, petite section, moyenne section, grande section

Ce sont les noms donnés aux niveaux de classes d'école maternelle.

s.d.a. : site de l'auteur

Abréviation utilisée pour un site internet personnel.

BIBLIOGRAPHIE

ALVAREZ C., 2016, Les lois naturelles de l'enfant, Paris, Les arènes

BELANGER N., FARMER D., 2012, Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario, Education et sociétés [en ligne], janvier, n° 29, https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm consulté le 14/04/17

BOURREAU J.-P., SANCHEZ M., 2007, L'éducation à l'autonomie, Les Cahiers Pédagogiques [en ligne], janvier, dossier « qu'est-ce qui fait changer l'école ? » N°449, http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie, consulté le 23/10/16

CAUDRON H., 2001, Autonomie apprentissages, Douai, Tempes (Les questions clés)

DAVID G., 2000, Le Projet d'autonomie, Paris, Michalon

DELALANDE J., 2014, Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie, Recherches en Éducation [en ligne], octobre, n°20 L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?, octobre, p.9-22 http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf consulté le 14/02/17

EDUSCOL, 2017, Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, [en ligne] http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html consulté le 14/02/17

HOFFMANS-GOSSET M.-A., 1994, Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation, Lyon, Chronique Sociale (Pédagogie Formation - Synthèse)

LAHIRE B., 2001, La construction de « l'autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, Revue française de pédagogie [en ligne]n°135, p.151-161 http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf consulté le 10/04/17

LINARES A., 2007, La mise en place et l'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire, Mémoire CRPE, Bourgogne : IUFM de Bourgogne

MEIRIEU P., 1995, Aider à travailler, aider à apprendre, Les Cahiers pédagogiques, n° 336, septembre, p.12-19

MEIRIEU P., 2017, Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie © 2005 [en ligne] https://www.meirieu.com consulté le 04/09/16

MISSANT B., 2001, Des ateliers Montessori à l'école : Une expérience en maternelle, Paris, ESF éditeur (collection Pratiques et Enjeux pédagogiques)

MISSION DEPARTEMENTALE MATERNELLE DE L'ACADEMIE DE LILLE, 2014, construire l'autonomie des élèves, [en ligne] http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/Livres_de_bord/construire_l_autonomie_des_eleves.pdf consulté le 10/04/17

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L4ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2015, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 Annexe - Programme de l'école maternelle [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf consulté le 12/02/17

NIEDERLAENDER J., 2016, Définir et développer l'autonomie dans ma classe de maternelle - un dispositif mis à l'épreuve, Mémoire Master MEEF, Lorraine : ESPE de Nancy-Metz)

PERIER P., 2014, Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ?, Recherches en Éducation, N°20 L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?, octobre, p.43-51, http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf consulté le 14/02/17

PERRAUDEAU M., 1996, Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école, Paris, Armand Colin/Bordas (Bordas pédagogie)

PERRENOUD P., 1994, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF Editeur (Collection Pédagogies)

TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE INFORMATISE, 2017, [en ligne] http://atilf.atilf.fr consulté le 04/09/16

ANNEXE 1 : Tableau synthétique de pistes pédagogiques issues des ressources d'accompagnement (Eduscol) concernant l'autonomie des élèves (Niederlaender, 2016)

Ressource d'accompagnement	Extrait évoquant l'autonomie des élèves
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique **Créer une dynamique d'apprentissage**	« L'enseignant soutient l'enfant, le rassure, l'encourage afin qu'il s'engage dans l'activité proposée en toute sécurité, conquière de l'autonomie tout en prenant des risques à sa mesure. » p.4
	« structurer le lieu de pratique par des repères explicites (photos, pictogrammes…) afin de permettre aux enfants d'aménager l'espace, d'accéder au matériel en autonomie, de ranger. » p.6
	« S'inscrire soi-même dans un atelier, exprimer son désir propre et s'y maintenir, décider d'expérimenter une solution plutôt qu'une autre, accepter de choisir une démarche que l'on pense moins bien maîtriser afin de se perfectionner, participent de l'autonomie intellectuelle et affective » p.10
	« Les repères fixes permettant de positionner les aménagements (*l'affichage de pictogrammes ou de photos d'objets, de matériels utilisés…*) créent les conditions de l'autonomie en matière d'installation comme de rangement. » p.11
	« C'est une organisation qui peut être propice à des temps de structuration et qui vise au développement de l'autonomie des enfants, au partage des responsabilités. L'enseignant doit créer les conditions de cette autonomie, assurer la permanence des consignes de travail (*photos, pictogrammes, écrits référents…*), associer les enfants à la création progressive des rôles, à la distribution des responsabilités. » p.19
	« Chez les tout petits, la motricité est le premier moyen d'action sur le monde et permet de se construire et d'affirmer son identité afin de devenir autonome. Les expériences vécues au travers des jeux collectifs doivent ainsi permettre de développer une plus grande **autonomie motrice** au travers de la prise de conscience par l'enfant de son corps, de ses possibilités physiques, la coordination et le contrôle des gestes quotidiens et qui va lui permettre une plus grande adaptabilité au milieu. Elles doivent créer une plus grande **autonomie de fonctionnement** qui se fonde sur le désir du tout petit de « faire tout seul », sans aide de l'adulte, de devenir « grand ». Elles développent une plus grande **autonomie cognitive** qui s'ancre sur le développement du langage, de la mémoire, de l'attention. Elles contribuent enfin à une plus grande **autonomie affective** qui permet de contrôler ses émotions, ses sentiments, son agitation corporelle et détermine les relations aux autres. » p.13

Jouer et apprendre **Cadrage général**	« Qu'il mette en œuvre des jeux totalement créés ou des jeux inventés à partir de jouets éducatifs, l'enfant développe ses capacités d'autonomie pour décider d'aller vers ce qu'il choisit. » p.8
	« Les tablettes autorisent des travaux en autonomie ou par binômes au cours d'étapes « action ». » p.31
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions **Cadrage général**	« C'est en apprenant à échanger dans des situations de jeu, d'action, d'exploration, de vie qu'il élabore des liens, conquiert son autonomie et trouve sa place de sujet au sein d'une ou plusieurs communautés. Sous le regard bienveillant des adultes qui ont à son égard une exigence mesurée, grâce à leur disponibilité et à leur écoute, en s'appuyant sur l'univers langagier qu'ils proposent, il affine sa capacité à parler et à comprendre ; il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir (notamment, avec les comptines). » p.8
Graphisme et écriture **L'écriture à l'école maternelle**	« Texte écrit en totale autonomie » p.15
	« Le milieu de travail doit « favoriser leur autonomie » » p.19
	« Aménagement de l'espace…. Cette organisation doit favoriser la circulation, l'autonomie (casiers de rangements individuels), tout en imposant un certain ordre, en codifiant les usages (respect des règles au sein de ces divers lieux). » p.19
Graphisme et écriture **Le graphisme à l'école maternelle** **Repères de progressivité**	**« Les activités autonomes** Elles visent à **exercer** et **perfectionner** la motricité mise en œuvre lors des situations d'apprentissage, à **mémoriser** les formes découvertes, mais également à développer **l'autonomie**. Il convient d'organiser la classe pour répondre à cet objectif d'autonomie, notamment par la mise en place d'espaces dédiés au graphisme : • une piste graphique, sous la forme d'une grande bande de papier affichée au mur et/ou d'un tableau noir avec des craies de couleur ; • une boîte outil de graphisme, contenant divers outils, des petits objets, des papiers prédécoupés de formes, tailles et textures variées. » p.8
	« Les activités autonomes Elles visent à **exercer** et **perfectionner** la motricité mise en œuvre lors des situations d'apprentissage, à **mémoriser** les formes découvertes, mais également à développer **l'autonomie. »** p.12
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	**« Propositions d'activités : Des maquettes et des décors pour raconter** Ces outils et supports se prêtent à des activités pendant lesquelles un petit groupe d'enfants peut être en autonomie » p.28
	« Les boîtes à raconter pour réunir tous les outils et supports réalisés pour raconter une histoire

Ressources pour la classe Activités ritualisées	Les enfants apprennent à utiliser les boîtes en petit groupe lors d'ateliers avec l'enseignante ; ils les utilisent ensuite en autonomie. » p.31
Ressource d'accompagnement	**Extrait évoquant l'autonomie des élèves**
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières	« Dès la petite section, l'enseignant choisit avec soin les activités que ses élèves peuvent mener seuls. » p.7
	« les activités demandées en autonomie doivent être connues ou cadrées par le matériel et la consigne de manière stricte. » p.8
	« Principes d'action pour aménager les coins de la classe Proposer des **procédures** de travail et d'organisation : elles permettent une autonomie, une responsabilisation et une intentionnalité effective de chaque enfant dans la tâche. Exemple : Pour raconter l'histoire de tel album avec les marottes, l'enfant sait qu'il tourne les pages de l'album au fur et à mesure qu'il raconte ce que font les personnages. » p.11
Ressources pour l'évaluation Indicateurs	« Se repérer dans l'espace L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à…identifier les espaces communs de l'école (salle de classe, salle de jeux, couloirs, dortoir, salle de restauration, cour…) et s'y déplacer en autonomie » p.42
	« Découvrir le monde vivant L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à… gérer ses besoins physiologiques de façon autonome » p.44
	« Utiliser des outils numériques Pouvoir utiliser de façon autonome et adaptée les outils numériques présents dans la classe ou dans l'école. » p.50

ANNEXE 2 : grille d'observation

Indicateurs de la décentration de l'élève / facteur de socialisation :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
l'élève aide les autres spontanément (entraide)								
l'élève observe les autres								
fait preuve d'empathie								
tutorat : un élève performant dans un domaine devient tuteur								

Indicateurs de l'autonomie « pratique » :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
installer								
ranger								
cahier de suivi : se repérer								
le remplir								

Activité de l'élève :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
temps de mise au travail								
nombre d'activités choisies								
l'activité est réalisée jusqu'au bout								

Déprise de la tutelle :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
demande de l'aide au professeur								
demande la validation du professeur								
se corrige, vérifie seul								

Indicateurs des déplacements des élèves

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8

Se déplace dans la classe								

Aménagement de l'espace de la classe et de l'autonomie :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
l'espace de travail est réaménagé								
assis à sa table habituelle								
assis à une table de son choix								
installé à un autre meuble, prévu pour un autre usage (banc, tapis...)								
debout								
allongé								

Domaines concernés dans les activités :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
motricité fine								
langage écrit								
langage oral								
numération								
espace								
formes et grandeurs								
arts (visuels ou musique)								
sciences								

Langage : place de la verbalisation :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
étayage langagier pendant l'activité par la professeure (nombre de prise de parole et temps de parole)								
explications, verbalisations des élèves sur leur activité								
en amont de l'activité : consignes, présentation du matériel								
après l'activité : valorisation du travail, présentation du travail								