



HAL
open science

Dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ?

Audrey Desclaux

► To cite this version:

Audrey Desclaux. Dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ?. Education. 2017. dumas-01652646

HAL Id: dumas-01652646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652646>

Submitted on 30 Nov 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.

Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation »

**Dans quelles mesures la mise en place
de dispositifs adaptés dans une classe
de grande section de maternelle
permettent-elles de faire acquérir les
compétences du cycle 1 relatives à
l'autonomie ?**

**soutenu par
Audrey Desclaux
le 18 mai 2017**

en présence d'un jury composé de :

Mr BOUZID Malek
Mr MAZEAU Serge

Remerciements

Au travers de cette page, j'ai une pensée, une petite attention pour les personnes qui m'ont aidé à avancer et à concrétiser ce travail de mémoire, tout au long de l'année.

Merci tout d'abord à Serge Mazeau, mon tuteur de mémoire, pour vos conseils, vos encouragements et pour m'avoir permis de prendre le recul nécessaire sur mes recherches.

Merci à l'ensemble de l'équipe éducative de l'Ecole Maternelle Louis Pasteur, pour leur accueil, leurs conseils et leurs partages d'expériences me rassurant et me permettant d'avoir du recul concernant mes choix et ma pratique de classe en tant que professeur des écoles débutante. Merci surtout à Magali, mon aide maternelle, sans laquelle la mise en place du dispositif aurait été difficilement possible et à Anne et à Valérie pour m'avoir apporté leur aide concernant les activités proposées et pour m'avoir épaulé sur les temps de manipulation.

Enfin, un grand merci à Elise pour tes conseils avisés, ton écoute et les retours sur mon travail. Merci d'avoir pris le temps et de t'être investie dans cette tâche comme j'aurais pu le faire pour mon travail. A Julie pour tes compétences linguistiques et ta disponibilité. Et à Nicolas pour ton soutien et tes encouragements. Pour ton écoute et ta bienveillance. Merci de m'avoir accompagné tout au long de cette année en t'investissant avec autant de cœur que j'aurais pu le faire.

Table des matières

Table des matières.....	3
Introduction	5
I. Cadre de l'étude.....	7
A. Présentation du contexte théorique	7
1. Comment définir l'autonomie ?	7
2. Qu'est-ce qu'un dispositif pédagogique ?	8
B. Etat des lieux de la question	9
1. Attendus de l'Education Nationale	9
2. Théories du développement de l'enfant.....	10
3. L'autonomie en maternelle, élève autonome et compétences relatives	11
C. Intérêt de la question.....	13
1. Un constat, un paradoxe, des méthodes alternatives	13
2. Une envie de faire autrement.....	14
D. Hypothèses envisagées	15
1. Résultats de la recherche	15
2. Hypothèses.....	16
II. Etude envisagée	17
A. Descriptif du dispositif	17
B. Mode de recueil de données.....	18
C. Justification des choix méthodologiques	19
III. Les résultats	20
A. L'analyse des données de janvier à février	20
B. L'interprétation des résultats de janvier à février et discussion	21
C. Ajustement et régulation du dispositif proposé.....	22
D. L'analyse des données de mars à avril	23

E.	L'interprétation au regard du cadre théorique et de la méthode choisies	24
1.	Interprétation des résultats en période 4	24
2.	Interprétation des résultats de la 3 ^{ème} à la 4 ^{ème} période.....	25
F.	Discussion.....	26
1.	Intérêts d'un dispositif revisité.....	26
2.	Difficultés rencontrées	28
3.	Les limites du dispositif	29
	Conclusion	31
	Références Bibliographiques	33
	Index des tableaux et des figures.....	35
	Annexes	36
	Résumé.....	45
	Abstract.....	46

Introduction

De nos jours, l'autonomie est caractérisée comme un accomplissement de soi. Cette notion sous-entend alors l'individu citoyen, conscient des règles à respecter tout en étant indépendant. La construction de l'autonomie est une des principales missions de l'école maternelle. Rendre les élèves autonomes, c'est leur permettre de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives. Il semble, par conséquent, être une nécessité pour l'enseignant d'aujourd'hui que de rendre ses élèves autonomes, leur offrir le cadre adéquat pour accéder à leur autonomie et l'exercer, la développer en toute confiance, sous le regard bienveillant de l'adulte. Ce constat devient alors une réalité dans l'exercice de mes fonctions en tant que professeur des écoles stagiaire.

J'observe, au sein de ma classe de grande section de maternelle, une grande hétérogénéité dans cette acquisition de l'autonomie. La question que je suis amenée à me poser est la suivante :

Dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ?

Je mets en avant la nécessité de l'élève à disposer d'outils et de dispositifs adaptés lui permettant de tendre vers l'autonomie. Je propose, de ce fait, de mettre en place dans ma classe un dispositif pédagogique d'investigation m'inspirant des méthodes actives de type MONTESSORI.

Dans une première partie, j'expose le cadre de mon étude. Je tente ici de donner une définition de l'autonomie que je recherche pour mes élèves, en précisant le concept de dispositif pédagogique. J'explicite quels en sont les attendus de l'Education Nationale tout en m'appuyant sur les théories de développement de l'enfant, me permettant de clarifier ce que peut être l'autonomie attendue en maternelle. Je soulève également l'ambiguïté du questionnement pour finalement exposer les hypothèses de mon étude.

Dans une deuxième partie, je renseigne sur l'étude que j'ai envisagée en détaillant le dispositif pensé, mon mode de recueil des données et en tentant de justifier mes choix méthodologiques.

Pour finir, dans une troisième partie, j'expose les résultats obtenus. J'analyse et interprète les données que j'ai recueillies en période 3. Je détaille ensuite les aménagements que j'ai opérés sur le dispositif d'investigation mis en place pour enfin analyser et interpréter de nouveaux recueils de données effectués en période 4. Je termine mon exposé sur une discussion au regard des constats, résultats et conclusions retenues.

I. Cadre de l'étude

Dans le cadre de mon étude et afin de clarifier mes propos, je m'appuierai principalement sur l'ouvrage *L'autonomie obligatoire, Sociologie du gouvernement de soi à l'école* (2015), d'Héloïse DURLER. J'utiliserai également des articles tels que « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs » (2001) de Bernard LAHIRE et quelques éclaircissements pédagogiques de Philippe MEIRIEU .

Bien que j'illustre ma pensée par des ouvrages concentrés sur l'école primaire, mon travail de terrain sera exclusivement axé sur l'école maternelle.

A. Présentation du contexte théorique

1. Comment définir l'autonomie ?

La définition de l'autonomie n'est pas intuitive. C'est une notion complexe qu'il est possible de définir selon de multiples critères et qui se présente et s'exprime sous plusieurs formes. De ce fait, je tenterai d'éclaircir ici ce concept.

a) Pédagogie de l'autonomie

Jean-Pierre BOURREAU et Michèle SANCHEZ dans leur article « L'éducation à l'autonomie » (2006) empruntent à CASTORIADIS une définition dont l'exigence radicale transparaît fortement derrière son apparente simplicité « l'autonomie peut être considérée comme le fait de « se donner soi-même ses lois » ».

Selon Bernard LAHIRE (2001), l'autonomie repose sur trois éléments essentiels qui sont la transparence du fait que tout soit dit à l'élève, l'objectivation où l'on s'appuie sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits et la publicisation pour que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles.

Enfin, Philippe MEIRIEU redéfinit alors « la véritable autonomie » comme un « apprentissage à la capacité de se conduire soi-même » qui met en jeu trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une

appréciation du niveau de développement de la personne. De ce fait, l'autonomie n'est pas un don.

A la lumière de ces définitions du concept, il serait intéressant de se questionner sur les différentes autonomies qui ont pu être étudié.

b) Différentes autonomies

D'après Sophie BRIQUET-DUHAZE (2009), le concept d'autonomie recouvre trois dimensions : l'autonomie physique, qui est la prise de conscience par l'enfant de ses possibilités et l'apprentissage de gestes quotidiens ; l'autonomie affective consiste à pouvoir peu à peu se détacher de l'adulte et contribue fortement à la socialisation ; et l'autonomie intellectuelle qui conduit l'enfant à pouvoir penser par lui-même, à structurer sa personnalité.

Contrairement à BRIQUET-DUHAZE (2009), LAHIRE (2001) détermine une articulation entre deux pôles de l'autonomie : le pôle politique suppose que la capacité d'action « autonome » des élèves est liée à l'existence de « règles du jeu » explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant. Et le pôle cognitif qui renvoie à la liberté laissée à l'élève de rechercher où la multiplication des situations-problèmes et des conflits socios-cognitifs sont au cœur du processus d'apprentissage. L'élève est alors invité à abandonner son "métier d'élève" pour devenir progressivement l'auteur et le sujet de ses apprentissages.

L'ambiguïté se fait ressentir dans la notion d'autonomie et la difficulté à cerner le concept tant les définitions et les interprétations sont paradoxales et variées. Il est donc important de préciser les outils sur lesquels s'appuient cette notion. Je me risquerai donc à parler de « dispositifs adaptés » ou encore « dispositifs pédagogiques ».

2. Qu'est-ce qu'un dispositif pédagogique ?

Le dispositif pédagogique se définit de la manière suivante : ensemble des constituants menant à la situation d'apprentissage. Il met à la disposition d'un scénario pédagogique des moyens logistiques et des ressources pour permettre sa mise en œuvre.

L'acception systémique du dispositif se réfère à un modèle socioconstructiviste interactionniste des apprentissages. Elle présuppose 4

éléments tels que : l'apriori cognitif constructiviste/interactionniste, à propos de l'apprentissage ; l'activité du sujet qui donne sens à la situation d'apprentissage ; le rôle de l'enseignant qui fournit des outils méthodologiques et des termes appropriés ; et l'apprenant qui verbalise ses propres démarches pour développer une attitude réflexive, conduire sa pensée en s'autorégulant.

Héloïse DURLER (2015) définit ce terme dans ses recherches en donnant les objectifs du concept de dispositif : « [Le dispositif] permet d'appréhender les rapports entre les intentions pédagogiques et les conditions de possibilités pour les élèves [...] de s'approprier ces visées, et de mobiliser ou de construire les ressources nécessaires à leur appropriation. ».

Ainsi, « parler de dispositif permet de comprendre comment les principes privilégiés de l'utilisation de techniques, d'objets, de pratiques visant à faire apprendre des savoirs aux élèves, [...] définissent les qualités dont [l'élève] doit faire preuve, le rapport aux savoirs qu'il lui faut adopter et les relations de pouvoir dans lesquelles il doit s'insérer. ».

DURLER (2015) donne la possibilité de dégager des arguments permettant de préciser le concept et d'en légitimer l'emploi : utiliser le concept de dispositif, c'est « chercher à établir des liens, dans un même contexte, entre différents éléments de nature diverse. ».

En résumé, le dispositif, c'est le réseau ou les relations que l'on peut dégager d'un ensemble d'éléments hétérogènes qui produit des effets sur les actions individuelles.

B. Etat des lieux de la question

Après une brève présentation du contexte théorique du concept d'autonomie, j'expose ici les aspects de ce concept de nos jours, afin d'entrer plus en profondeur dans mon étude.

1. Attendus de l'Education Nationale

La construction de l'autonomie est une des principales missions de l'école maternelle. Rendre les élèves autonomes, c'est leur permettre de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

La notion d'autonomie qui était une compétence transversale est désormais une compétence, une capacité et une attitude à développer chez l'enfant comme en témoigne l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences de 2006 avec la mise en place du pilier 7 : L'autonomie et l'initiative. Il y est précisé que « L'autonomie et l'initiative » s'acquièrent tout au long de la scolarité.

Ceci apporte la preuve de son importance au sein du système éducatif.

Concernant son application dans les programmes de maternelle, c'est en 2008 que pour la première fois le terme autonomie prend une place reconnue. Ainsi, dans le « Devenir élève », compétence transversale, trois points sont évoqués : le « Vivre ensemble », « Coopérer et devenir autonome » et « Comprendre ce qu'est l'école ». On comprend alors que l'autonomie fait partie des finalités de l'éducation et que sa place dans les programmes est ainsi légitimée.

Le programme actuellement en vigueur de 2015 évoque de nombreuses fois la notion. Prenons un exemple avec le sous-domaine « Apprendre en jouant », l'enfant devient autonome par le moyen du jeu. L'intérêt porté à l'autonomie par les instructions officielles du ministère de l'éducation met en évidence le lien fondamental entre apprentissage et autonomie. Ces capacités souhaitées en fin de cycle 1 montrent la volonté de l'institution scolaire de développer à la fois une autonomie individuelle et collective.

2. Théories du développement de l'enfant

Pour n'en citer qu'un seul, je m'attarderai sur la vision du développement de l'enfant que possède Jean PIAGET. Ce dernier considère que l'action de l'enfant sur le monde et l'environnement contribue à sa construction. Sa théorie est constructiviste et montre comment l'intelligence est le produit d'une construction au travers des interactions que le sujet a avec des objets. PIAGET détermine alors 4 facteurs de développement : la maturation du système nerveux qui lui donne de nouvelles possibilités d'action sur l'environnement ;

l'expérience physique et logico-mathématique ; les facteurs sociaux ; l'équilibration. Dans cette conception, les acquisitions sont organisées sous forme de stades : le stade sensori moteur de 0 à 2 ans, le stade pré-opératoire de 2 à 7 ans, le stade des opérations concrètes de 7 à 12 ans et enfin le stade des opérations formelles de 12 à 16 ans. Ainsi, chacun des stades ne peut apparaître que si le stade précédent a été dépassé.

La théorie piagétienne a ouvert la méthodologie du conflit cognitif. C'est parce que quelque chose lui résiste que l'enfant va chercher des stratégies différentes. Elle apporte la notion d'éducabilité.

Cependant, cette approche est complétée par celle de VYGOTSKY et BRUNER. Selon eux, le langage est là bien avant l'enfant. Être médiateur c'est être celui qui parle « pour » l'enfant jusqu'à ce que l'enfant s'approprie cette pensée par intériorisation. VYGOTSKY parle alors de la ZPD (zone proximale de développement) : écart entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il pourra faire avec l'aide d'un médiateur. Pour BRUNER, un bon médiateur c'est celui qui propose un cadre, un format d'interaction pour réaliser une tâche. Il joue donc le rôle de filtre entre l'enfant et la tâche. Il identifie 6 fonctions pour cet étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation sur la tâche, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration.

Au regard de ces théories, on se demande alors quelle incidence pour l'enseignant ? Il est un médiateur donc il joue un rôle considérable dans la modalité de construction interne de l'enfant. On pourrait également se questionner sur la place de l'autonomie à l'école maternelle.

3. L'autonomie en maternelle, élève autonome et compétences relatives

Le rôle de l'école maternelle est de permettre aux élèves de faire le plus de choses possibles sans intervention de l'adulte. Tant au niveau de la démarche mentale, de la gestion matérielle et ainsi garantir à tous les élèves de convoquer des connaissances et des compétences afin d'automatiser certaines procédures leur assurant de chercher par eux-mêmes les réponses et les outils sans que l'enseignant ne soit le point de passage obligé vers la mise en œuvre du travail. LAHIRE (2001) précise que « l'autonomie repose sur l'usage de

dispositifs de savoirs, d'informations ou de règles objectivés ». Il met également en avant la nécessité de l'élève à disposer d'outils et de dispositifs adaptés lui permettant de tendre vers l'autonomie. A la lueur de cette définition, il serait intéressant de se demander ce qu'est un élève dit « autonome » et quelles peuvent être les compétences et autres attitudes permettant d'en objectiver les critères d'évaluation.

Pour reprendre LAHIRE (2001), un élève dit autonome est « acteur de ses apprentissages ». Il doit « prendre en charge son activité intellectuelle ». Afin de préciser cet aspect, DURLER (2015) préfère parler d'élève autonome engagé « L'élève autonome est un élève librement engagé dans le projet de l'institution scolaire et l'autonomie constitue un moyen ou une des modalités de la socialisation scolaire. » L'engagement devient un moteur extrêmement puissant. Elle propose alors une typologie des formes d'engagements au travers desquels l'élève est amené à faire un lien entre ses actions et sa personne : l'engagement intellectuelle, l'engagement instrumental qui agit sur les dispositions pratico-organisationnelles, l'engagement morale et enfin l'engagement expressif qui correspond au comportement de l'élève ayant le goût des apprentissages scolaires. « Si l'élève est motivé et réflexif, le contrôle social n'a plus besoin d'être externe et exercé par l'enseignant. Le contrôle devient interne et le processus d'engagement impliquent progressivement l'élève dans le projet de l'institution scolaire. ». Ainsi, BLANQUART et WALKOWIAK (2013) explicitent les connaissances, les capacités et les attitudes que l'élève a à articuler les unes aux autres pour construire sa compétence d'autonomie. Pour citer quelques connaissances : « Être capable d'un recul cognitif sur les apprentissages ; Connaître les objectifs à atteindre et les ressources à disposition ; etc. ». Quelques capacités : « Savoir s'auto-évaluer ; Essayer, tester, conjecturer ; etc. ». Puis les attitudes : « Être actif ; Être à l'écoute des autres ; Gérer son temps de travail ; etc. »

En conséquence, l'autonomie ne se construit pas d'elle-même et nécessite des apprentissages qui permettent sa construction. Il y a bien un basculement des représentations à opérer : l'autonomie ne peut plus être seulement un prérequis indispensable aux apprentissages, mais devient bien aussi une finalité de tout apprentissages.

C. Intérêt de la question

1. Un constat, un paradoxe, des méthodes alternatives

Il a été constaté de fréquentes confusions entre autonomie et débrouillardise, entre autonomie et laisser-faire systématique, entre élève autonome et élève « sage » et calme. De plus, l'autonomie, qui se construit dans tous les domaines d'activités, n'est pas assez ciblée en tant que telle dans les préparations des enseignants. Ils se préoccupent davantage de l'autonomie physique et affective que de l'autonomie intellectuelle. Enfin, le manque d'autonomie des enfants est souvent présenté comme un obstacle à la mise en place de la pédagogie différenciée. Comme le précise LAHIRE (2001), l'un des puissants obstacles de la pédagogie de l'autonomie est son caractère chronophage et/ou financièrement très coûteux.

Ainsi, on peut parler d'un paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. Comme le précise Raphaëlle RAAB (2016), les élèves doivent faire preuve d'initiative mais se conformer aux règles, être enthousiastes mais lucides, être spontanés mais réfléchis, être rapides mais bien faire, etc. Il existe aussi un paradoxe dans le fait que l'on tiennne un discours sur l'importance des biens éducatifs mais qu'indéniablement la sélection se fasse sur d'autres points, évaluables à court terme et en données quantifiables.

DURLER (2015) ajoute que lorsque l'autonomie de l'élève est comme un but à atteindre mais également comme le moyen ou le support pour mener à bien cette entreprise, il existe un paradoxe entre l'élève autonome à la fois auto contraint et engagée capable est libre de se gouverner. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur des dispositifs précis et réfléchis afin de pallier les paradoxes de la notion d'autonomie. Il est également intéressant de se tourner et /ou de s'inspirer des nouvelles méthodes pédagogiques, appelées aussi « méthodes actives ».

Les méthodes actives utilisent et provoquent l'activité intellectuelle des élèves. Les critères principaux d'une méthode active sont l'activité, l'autonomie et la liberté. L'apprentissage est le fruit de l'activité de l'apprenant qu'il construit lui-même à partir de ses expériences. C'est également un processus interactif modulé par l'intention et le but. On dénombre plusieurs caractéristiques relatives aux méthodes actives : l'implication de l'apprenant, l'importance des

expériences préalables de l'apprenant, l'importance des ressources, l'importance du contexte, la démarche d'apprentissage basée sur la recherche de solutions, l'élaboration de stratégie, la production d'un résultat, l'importance de l'interaction et de la coopération. On peut ainsi citer quelques fondateurs des méthodes actives tels que Maria Montessori et Célestin Freinet. Ces méthodes actives sont souvent utilisées dans les classes classiques sous la forme de dispositifs adaptés pour guider les élèves vers une démarche nouvelle.

2. Une envie de faire autrement

En reprenant BRUNOT et GROSJEAN (1999) et ainsi pouvoir justifier mes choix, voici quelques pistes qui expliquent mon envie de « vouloir faire différemment » :

Tout d'abord, la conception de la pédagogie traditionnelle est disqualifiée. L'acquisition des savoirs a été bâtie sur des pratiques de transmission, l'apprenant devant acquérir des savoirs détenus par le maître. Aussi, le parcours proposé à l'élève est alors figé et montre les limites du cours magistral.

Ensuite, on constate que l'apprentissage, centré sur les contenus, rencontre des limites comme la compréhension. On ne peut alors que remarquer que ces savoirs sont difficilement utilisés hors du contexte de l'apprentissage.

C'est pourquoi la démarche du travail autonome tend à développer l'esprit critique et à rendre l'élève acteur de ses apprentissages car elle est conçue comme construction des savoirs et de soi. Elle est donc le contraire d'une réception de certitudes et reconnaît la nécessité du tâtonnement, du questionnement dans tout apprentissage. Le savoir n'y est plus transmis mais construit par l'élève.

De plus, au sein de ma classe de grande section de maternelle, j'ai pu observer une grande hétérogénéité dans cette acquisition de l'autonomie. Quand certains élèves savent évoluer avec aisance au sein de la classe en prenant appui sur des outils que je leur laisse à disposition, d'autres semblent perdus au sein du groupe. Ils tâtonnent, ils tentent et sans grand résultat, se lassent. Ils passent alors leur temps d'école à rêver et à bâcler la tâche qui leur est proposée car elle semble être sans intérêt.

Ce sont ces enfants-là que je souhaite voir évoluer vers plus d'autonomie et être au cœur de leurs propres apprentissages, acteurs de leurs savoirs.

Au regard de ce constat, je me demande alors dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ?

D. Hypothèses envisagées

1. Résultats de la recherche

Au cycle 1, il est important de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent à l'enfant d'en être l'auteur. De ce fait, DURLER (2015) précise que le concept de dispositif permet d'appréhender les rapports entre les intentions pédagogiques et les conditions de possibilités pour les élèves, leur permettant de s'approprier ces visées et de mobiliser ou de construire les ressources nécessaires à leur appropriation. En étudiant les dispositifs, on veut comprendre comment l'utilisation d'objets influencent les conduites individuelles. Un dispositif n'est donc pas une structure : il faut que des acteurs l'aient « disposé », le « pratiqué », le fassent « fonctionner », en « disposent ».

Sophie BRIQUET-DUHAZE (2009), Bernard LAHIRE (2001), Francis BLANQUART et Céline WALKOWIAK (2013), Roger BRUNOT et Laurence GROSJEAN (1999) et enfin Cécile LALOUX (2014) ont tous étudié la question du dispositif pédagogique. Voici les pratiques qui favorisent l'autonomie selon eux :

- L'organisation d'ateliers autonomes, qui aident l'enfant à construire des attitudes susceptibles de le faire progresser dans la conquête de ce difficile équilibre entre dépendance et indépendance.
- La démarche de projet, où l'interdisciplinarité fait prendre conscience de l'existence d'objectifs communs et complémentaires.
- La pédagogie de contrat : « celui qui, partant d'un besoin reconnu de tous est négocié et aboutit à des droits et des devoirs pour chacun, enseignant compris. »

- Les services (mise à jour du calendrier, écriture de la date, appel, etc) sont placés sous la responsabilité réelle d'un ou plusieurs enfants.
- L'auto-évaluation. Cette démarche passe par la co-évaluation par les pairs et par l'enseignant. Il n'y a pas d'autonomie s'il n'y a pas appréciation par l'individu de ses capacités et de ses limites.
- L'atelier de manipulation. Fondés sur des principes de la pédagogie Montessori, les ateliers libres de manipulation sont explorés par les enseignants d'école maternelle pour répondre à plusieurs objectifs.

2. Hypothèses

A la lumière des différentes recherches réalisées sur le sujet et connaissant la situation de ma classe de grande section, je soumetts ici différentes hypothèses permettant de donner des axes à mon travail.

Grâce aux dispositifs mis au sein de ma classe, je souhaiterais pouvoir mener vers l'autonomie attendue en fin de maternelle tous mes élèves. Je vais alors pouvoir observer différents comportements et attitudes. Je désire que tous les élèves, que je souhaite faire intervenir dans le cadre de mon étude, adhèrent aux différents dispositifs et entrent dans une démarche d'autonomie. Je pourrais alors observer une progression individuelle les menant à mes objectifs d'étude. Il est cependant possible que mon observation et mes attentes ne soient pas comblées. Il se peut qu'aucun élève de mon échantillon d'étude n'adhèrent aux outils mis en place ou bien que seuls certains y participent. Dans ce cas, je serais amenée à pratiquer une remédiation individuelle qui permettrait d'ajuster les dispositifs et apporter des solutions individuelles qui entreraient dans le dispositif d'évaluation et de la recherche de l'autonomie. Je suppose également que je pourrais rencontrer des difficultés d'observations me poussant alors à redéfinir mes critères de manière plus approfondie pour une meilleure analyse des résultats de l'étude. On peut également supposer que les outils mis à disposition ne soient pas utilisés de la manière pour laquelle ils ont été pensés. Il serait alors de mon ressort que de préciser plus explicitement la manière de les utiliser. Pour des raisons diverses, on peut aussi envisager que les compétences visant l'autonomie des élèves ne peuvent pas toutes être étudiées.

II. Etude envisagée

A. Descriptif du dispositif

Pour répondre à la question : Dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ? Je souhaite mettre en place au sein de ma classe de grande section de maternelle le dispositif pédagogique « atelier de manipulation en autonomie ».

Qui ? J'observe dans ma classe des enfants étant déjà très autonomes et d'autres beaucoup moins. Mon choix se porte donc sur un échantillon d'élèves pour lesquels je n'ai pas encore pu observer cette autonomie attendue en fin de maternelle. Cela me permet de pouvoir constater de potentielles progressions grâce à l'utilisation du dispositif que je leur propose. Je choisis sept enfants parmi les trente de ma classe.

Quoi ? Des boîtes individuelles. Chacune des boîtes contient une activité différente des autres boîtes. Il y a trois sortes de boîtes différenciées par des gommettes de couleur : les gommettes bleues sont attribuées au domaine Construire les premiers outils pour structurer sa pensée. Les gommettes rouges font référence au domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Et la dernière famille de boîte est celle des gommettes jaunes, attribuées à la motricité fine, appelée aussi matériel de vie pratique (ANNEXE 1).

Comment ? Les enfants, s'inscrivant librement le matin aux ateliers proposés dans la journée, peuvent choisir de participer à ce dispositif (bien entendu, l'enseignant a son droit de regard sur la composition des groupes de la journée et s'autorise alors quelques modifications). Les élèves choisissent une boîte (et une seule à la fois), vont s'asseoir aux tables prévues à cet effet et réalisent l'activité de la boîte. Quelques consignes importantes sont à respecter afin que le travail se fasse dans les meilleures conditions et que les observations et recherches soient pertinentes. Le respect des règles est un des critères d'observation des élèves. Toutes les consignes des boîtes sont expliquées, démontrées et un affichage permanent des règles est créée afin de rappeler en permanence les règles imposées par ce dispositif (ANNEXE 2). Les consignes sont répétées par l'enseignant mais également reformulées par les

élèves lors des temps de regroupement : choisir une boîte et s'installer sans déranger ses voisins ; travailler en silence ; ranger le matériel comme on l'a trouvé ; nettoyer son espace de travail. Prendre une boîte une fois qu'elle a été rangée. Chaque boîte doit être finie avant de pouvoir en prendre une nouvelle. Si un élève n'arrive pas à réaliser l'activité de sa boîte, il peut demander de l'aide à l'adulte. L'élève a la possibilité de faire et refaire autant qu'il le souhaite. Pendant l'atelier, les élèves choisissent leurs activités. La manipulation est individuelle et silencieuse. Les élèves ont droit de regard sur le travail des autres mais sans intervenir. L'enseignant circule, observe, intervient éventuellement pour aider, réguler, faire oraliser. Après l'atelier, un temps de regroupement est prévu afin d'oraliser les découvertes ou les besoins.

Quand ? Chaque jour, ce dispositif sera compris dans la rotation des quatre ateliers que je propose aux groupes de la classe. Tous les groupes sont amenés à utiliser ce matériel. Le développement de l'autonomie prend en compte la structuration du temps : cet atelier dure vingt minutes, temps habituel laissé aux élèves pendant un atelier.

Où ? Un espace en îlot formé de deux tables sera exclusivement réservé au dispositif. Le développement de l'autonomie prend également en compte la structuration de l'espace, il est donc nécessaire de réserver un emplacement exclusif à ce dispositif.

B. Mode de recueil de données

Afin de récolter le travail effectué sur les boîtes et donc par prolongement le travail sur l'autonomie, je réalise des fiches de suivi des élèves de l'échantillon. Mon recueil est individuel et essentiellement conduit grâce à l'observation des critères que je me suis fixés, me permettant de tester l'efficacité du dispositif guidant au développement de l'autonomie. Les critères sont répartis en quatre étapes, comprenant chacune un objectif traduit par le respect d'une ou de deux règles du dispositif. L'étape 1 a pour objectif l'initiative qui se traduit par le choix d'une seule boîte et le fait de ranger son matériel. L'étape 2 a pour objectif la concentration, ainsi, l'élève doit travailler seul et travailler en silence. Pour l'étape 3 c'est l'engagement de l'élève dans la tâche qui est observé, ainsi, sa posture de recherche et le fait qu'il s'auto-corrige est

observé. Enfin pour l'étape 4 je relève la persévérance de l'élève qui se traduit par la finition de la boîte et la production qu'il en ressort. Les quatre étapes sont essentielles afin de valider une boîte. Si la boîte est achevée, les quatre étapes sont validées ; si elle reste inachevée cela traduit qu'au moins une des étapes n'a pas été validée et par conséquent qu'une ou plusieurs consignes du dispositif n'ont pas été respectées (ANNEXES 3 et 4).

Ces relevés ne se font pas pendant le mois de janvier car il est important de laisser les élèves s'approprier le dispositif afin de mettre en place l'apprentissage de ce fonctionnement. Une fois l'apprentissage fait, la fréquence de ses relevés s'effectue toutes les semaines. En période 4, j'explique aux élèves que je les observe et qu'ils doivent se manifester quand ils pensent avoir terminé et réussi une boîte. Ceci constitue mon moment d'évaluation, les critères restent les mêmes que pour les moments d'entraînement à la différence de deux objectifs supplémentaires qui sont le détachement par rapport à l'adulte, traduit par la règle « demande de l'aide à l'adulte », l'objectif s'auto-évaluer qui se traduit par « se manifeste » et de l'observation approfondie des compétences dites transversales, réinvestissement des compétences acquise grâce aux boîtes à d'autres moments de classe (ANNEXES 5 et 6).

C. Justification des choix méthodologiques

Dans le cadre de mon étude, d'autres dispositifs auraient pu être étudiés pour répondre à ma problématique comme l'organisation d'ateliers autonomes, la démarche de projet ou encore les services faits par les élèves en remplacement de l'enseignant. Ces dispositifs sont déjà en place dans ma classe. Ma difficulté à les utiliser dans cette étude est le fait de ne pas avoir procédé à une évaluation diagnostique pointue à leur mise en place. Mes élèves ayant déjà progressés sur les compétences visées par ces dispositifs pédagogiques, mon choix a été de mettre en place un nouvel outil, me permettant de me concentrer sur une observation fine des différents critères, objectifs et compétences visées. Au travers de ce dispositif, mes élèves peuvent vivre l'autonomie physique, intellectuelle et affective.

L'un des points essentiels de la pédagogie Montessori est d'encourager l'autonomie et l'initiative chez l'enfant. Ici, les principaux moyens employés en pédagogie Montessori pour favoriser l'autonomie sont : l'attitude de retrait de l'éducateur, l'utilisation du matériel progressif que l'enfant peut manipuler seul et avec plaisir et la possibilité d'autocorrection offerte par la quasi-totalité de ce matériel.

Il semble alors que ce dispositif puisse de manière certaine mener l'enfant vers l'autonomie. Me permettant ainsi une observation pointue des compétences transversales relatifs à la notion d'autonomie au cycle 1 et répondant aux attentes du socle de connaissances, de compétences et de culture ainsi qu'aux programmes de la maternelle.

III. Les résultats

A. L'analyse des données de janvier à février

Répartition des élèves sur les boîtes pendant la période 3

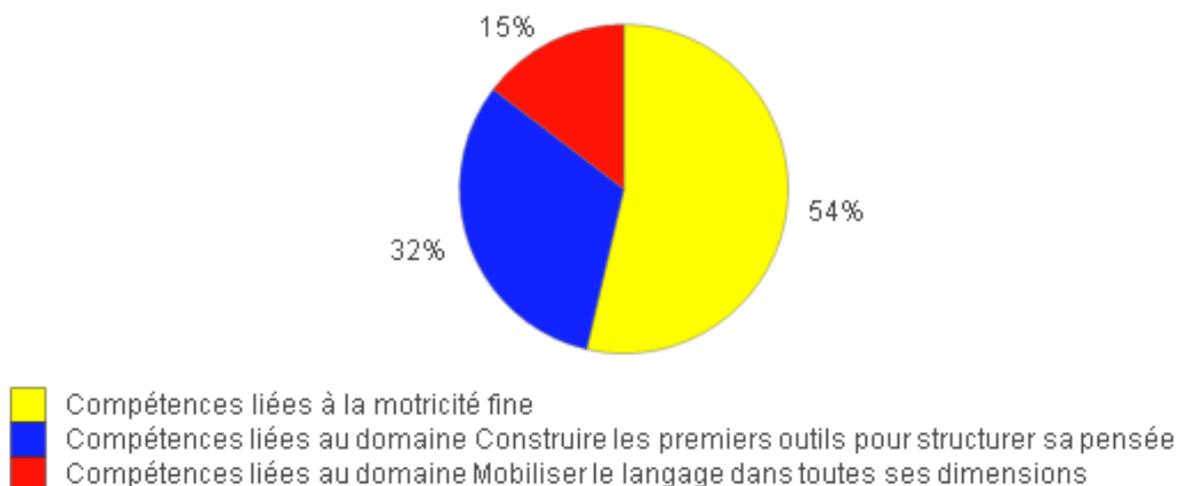


Figure 1

Les relevés effectués en période 3, de fin janvier à février, sont des moments d'entraînements. Ils renseignent sur le choix des boîtes par les élèves et donc des tendances à se diriger vers les différents domaines. On observe grâce au diagramme circulaire de la figure 1 que la répartition des élèves est majoritaire sur la motricité fine, à 54%. Seul 32% des élèves font le choix de travailler les compétences liées au domaine Construire les premiers outils pour

structurer sa pensée et 15% décident de travailler sur le domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Pourcentage de boîtes terminées en période 3

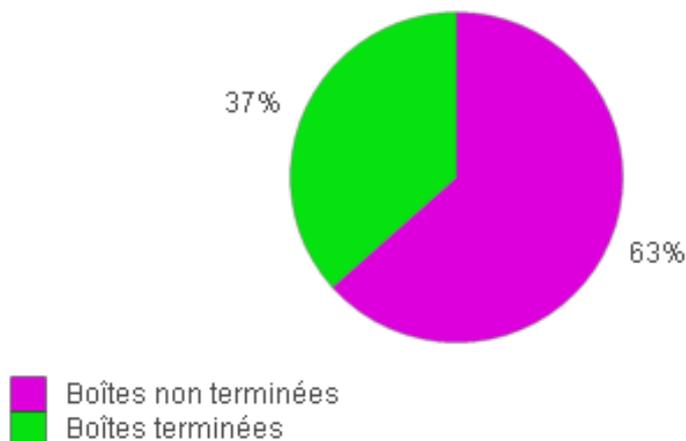


Figure 2

Grâce au diagramme circulaire de la figure 2, on observe qu'en période 3 les élèves de l'échantillon ne sont que 37% à avoir achevés leurs boîtes lors des moments d'entraînements contre 63% des boîtes qui restent inachevées.

B. L'interprétation des résultats de janvier à février et discussion

Grâce aux relevés effectués en période 3 (du 23 janvier 2017 au 8 février 2017), j'ai pu constater que les élèves de mon échantillon n'adhéraient pas pleinement au dispositif de l'atelier « Je sais faire seul ». J'ai pu noter que mes élèves ne rangeaient pas ou peu leurs boîtes. Ils effectuaient également de mauvais rangements des boîtes dans les tiroirs de l'étagère. Ils ne se corrigeaient pas, le matériel étant majoritairement autocorrectif ou bien ils utilisaient la correction avant même d'avoir effectué le travail. Ces consignes ont pourtant été précisées, explicitées, répétées et reformulées quotidiennement. Les élèves, pour la majorité, se dirigeaient exclusivement sur les boîtes liées à la motricité fine. Ils ne s'aventuraient pas sur des domaines qu'ils pouvaient moins bien maîtriser. Enfin, ils n'achevaient pas leurs boîtes, ne permettant pas une validation des quatre étapes essentielles afin de confirmer les compétences relatives à l'autonomie recherchée. Le non-respect des consignes ainsi que le choix restreint d'exploration des boîtes et donc des

domaines peut s'expliquer par un manque de repères spatiaux, de clarté dans les explications orales et par un manque de motivation, critère important dans l'engagement de l'élève à la tâche comme a pu l'expliquer BRUNER. Les élèves ne respectaient pas les contraintes que je leur avais fixées et ne semblaient pas être en concordance avec les objectifs que je m'étais donnés. Les hypothèses que j'avais émises, comme certains élèves de mon échantillon d'étude n'adhèrent pas aux outils mis en place et les outils mis à disposition ne sont pas utilisés de la manière pour laquelle ils ont été pensés, ont été vérifiées. Il a alors fallu que je repense mon dispositif pour pallier les difficultés que mes élèves pouvaient rencontrer en leur apportant davantage de repères.

C. Ajustement et régulation du dispositif proposé

A la suite de ce constat, j'ai effectué quelques modifications de l'atelier de manipulation autonome. J'ai ainsi proposé aux élèves de nouveaux aménagements, leur permettant de structurer l'espace mais également de pouvoir répondre au mieux à mes attentes sur ce dispositif. J'ai préparé l'environnement en leur proposant des photographies collées au fond de chaque boîte explicitant le rangement attendu ainsi que des photographies des boîtes affichées dans les tiroirs pour le rangement dans l'étagère. J'ai également proposé à mes élèves de faire un retour plus long et détaillé au coin regroupement sur leurs réussites et leurs difficultés. Cela a donné alors la possibilité de s'entraider, de se donner des conseils et faire des corrections collectives des boîtes en précisant et détaillant les attendus et critères de réussite pour chacune d'elles. Je les ai également encouragés à prendre des boîtes différentes, à explorer d'autres domaines. J'ai encouragé l'autocorrection en mettant des mots sur la notion de travailler pour soi, pas pour les parents, pas pour la maîtresse mais pour leur propre réussite. Nous avons échangé sur l'espace bienveillant de la classe, pour réussir il faut savoir faire face à ses difficultés afin de trouver des solutions. On en a conclu que cette démarche nous permettait de devenir grand, qu'il n'y avait pas d'échecs à l'école, que nous y étions pour apprendre.

D. L'analyse des données de mars à avril

Répartition des élèves sur les boîtes après régulation, période 4

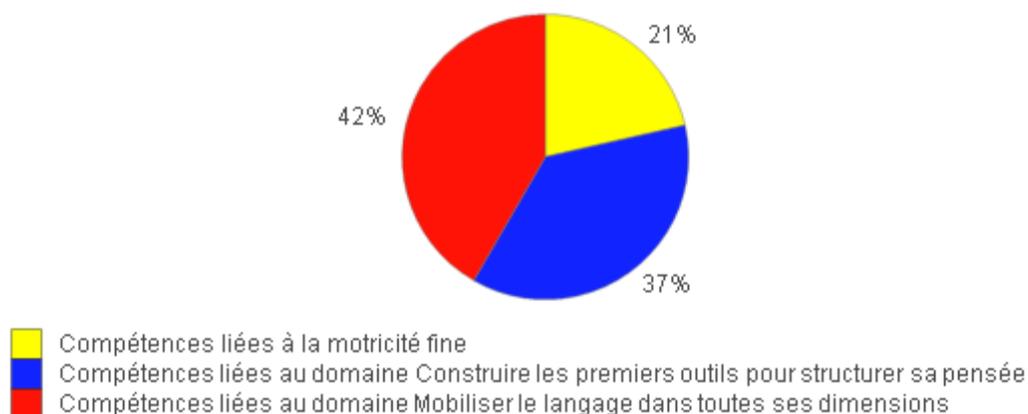


Figure 3

Après ce temps de régulation, les relevés ont été effectués en période 4 sur des temps d'entraînements mais également d'évaluations. La figure 3 représente la répartition des élèves de l'échantillon sur les boîtes et donc de leur choix d'activités dans les différents domaines. On constate que 42% ont pu travailler les compétences liées au domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. 37% ont choisi d'approfondir leurs compétences liées au domaine Construire les premiers outils pour structurer sa pensée et 21% des élèves sont allés vers la motricité fine.

Pourcentage de boîtes terminées en période 4

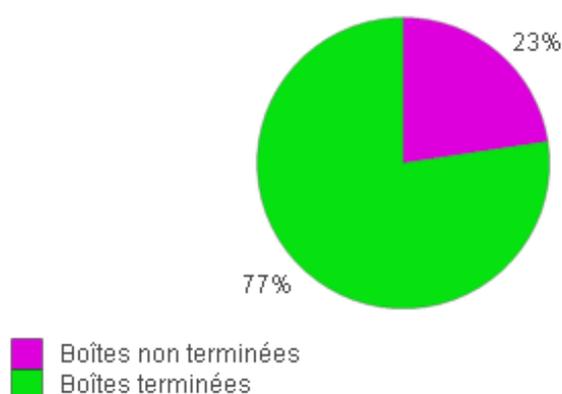


Figure 4

On observe grâce au diagramme circulaire de la figure 4 qu'en période 4 77% des élèves de l'étude ont achevé leurs boîtes contre 23% d'entre eux qui n'ont pas terminé leurs boîtes.

Évolution du statut des boîtes en période 3 et 4

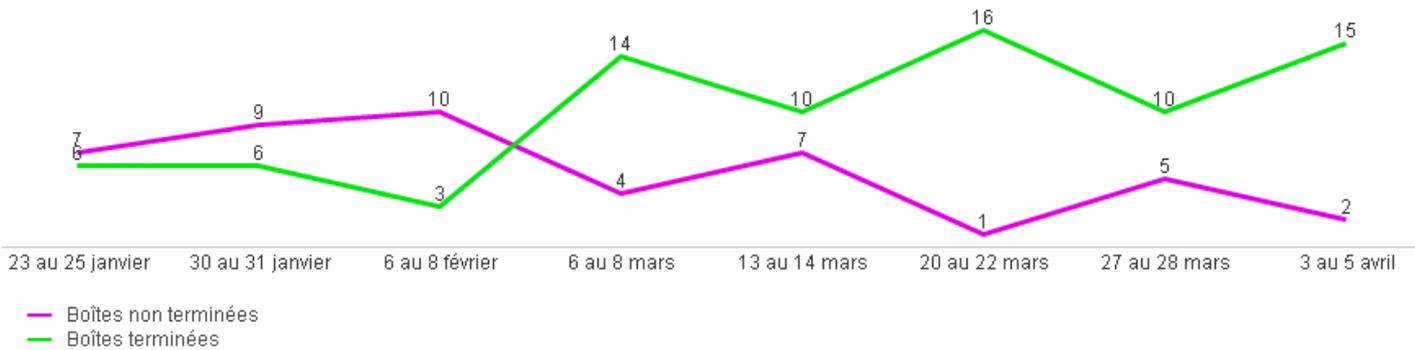


Figure 5

Ce graphique expose l'évolution du statut des boîtes de la période 3 à la période 4. On observe qu'entre le 23 janvier et le 8 février les sept élèves de l'échantillon n'achèvent pas leurs boîtes. Le maximum de réussite a eu lieu entre le 30 et le 31 janvier avec 6 boîtes achevées contre 9 inachevées. Entre le 8 février et le 6 mars, on observe un renversement de la tendance de l'achèvement des boîtes. Entre le 6 mars et le 5 avril, la courbe représentant la tendance à terminer ses boîtes est quantitativement supérieure à la courbe représentant les boîtes non terminées. Entre le 20 et le 22 mars on note un pic de réussite avec 16 boîtes achevées contre seulement 1 boîte inachevée.

E. L'interprétation au regard du cadre théorique et de la méthode choisies

1. Interprétation des résultats en période 4

A la lumière des précédents résultats, on constate que les élèves ont changé d'attitude par rapport au dispositif. En effet, la répartition des élèves de l'échantillon sur les boîtes est à présent plus homogène. On observe que 42% des élèves, la majorité, ont travaillé sur les boîtes en lien avec le domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Seulement 21% d'entre eux ont fait le choix de se diriger vers la motricité fine. Ce changement de tendance peut s'expliquer par l'appropriation des boîtes par les élèves suite à de nombreuses séances d'entraînements mais aussi par l'apport des aides mises en place lors de la régulation du dispositif. On observe également que l'exploration des boîtes est à présent plus diversifiée. Ce changement s'interprète par l'atténuation de la peur de se confronter aux difficultés. Même si

certains domaines peuvent décourager les élèves, ils se risquent à présent à de nouvelles expériences sans crainte de l'échec ou de l'abandon. Cette attitude nouvelle peut s'interpréter comme étant l'aboutissement des échanges répétés concernant l'apprentissage à l'école et la bienveillance qui y est accolée.

On note un surprenant changement à propos de l'achèvement des boîtes. 77% des élèves vont jusqu'au bout de leurs boîtes et passent donc les quatre étapes essentielles vers l'autonomie, qui, je le rappelle, sont l'initiative, la concentration, l'engagement de l'élève dans la tâche et la persévérance. Cette mutation de la tendance est due au regain de motivation des élèves par l'apport des aides effectués pendant la régulation. Les élèves ne semblent plus craindre l'échec et s'engagent dans la tâche avec plaisir. Si bien que les rangements s'effectuent sans difficultés, les élèves achèvent leurs boîtes en ayant adopté des postures de recherches et en les ayant corrigées. Les règles sont toutes respectées permettant une exploration facilitée des différents domaines.

2. Interprétation des résultats de la 3^{ème} à la 4^{ème} période

On constate d'après les résultats qu'une régulation pour le bon fonctionnement du dispositif dans la classe était nécessaire.

Il semble que les choix des boîtes fait par les élèves ont évolué : avant la régulation, la tendance était au choix des boîtes travaillant les compétences liées à la motricité fine. Ces boîtes offrent de la manipulation mais aucun acte réflexif n'est à mettre en œuvre. Ce qui semblait convenir aux élèves qui n'étaient pas face à de potentielles difficultés ou démarche de recherche à éprouver. En incitant les élèves à prendre ces risques, le choix des boîtes a fait évoluer vers le travail des compétences liées au domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Quant aux boîtes permettant d'approfondir les compétences liées au domaine Construire les premiers outils pour structurer sa pensée, le pourcentage reste quasi-identique avant ou après régulation.

L'achèvement des boîtes traduit la prise de risque des élèves, la démarche d'investissement et d'engagement à la tâche mais surtout le passage et la validation des quatre étapes afin de les guider vers une autonomie plus certaine. La tendance, concernant ce point, a également mutée du tout au tout. Comme nous le montre la figure 5, en période 3 (du 23 janvier au 8 février), durant cette phase d'entraînement les élèves peinaient à finir leur travail ou

bien à respecter les contraintes qui leurs étaient imposées. Après la préparation de l'environnement et la mise en place d'aides visuelles en période 4 (du 6 mars au 5 avril), les élèves semblent reconciliés avec le dispositif et achèvent pour la majorité leurs boîtes, franchissant de ce fait les quatre étapes vers une autonomie certaine.

On note un point de rupture sur la figure 5 entre le 8 février et le 6 mars. La courbe représentant les boîtes non terminées baisse de manière significative tandis que la courbe exprimant l'achèvement des boîtes augmente. Ce point de rupture identifie le moment de la régulation, phase de transition et de changement du dispositif.

Je précise aussi que le 20 mars ont débuté les moments d'évaluations explicités à la classe. C'est à cette période que l'on observe le plus fort taux de réussite aux boîtes, signe de l'application et de l'implication des élèves à la tâche.

En conclusion, l'apport de plus de repères et de règles, donc de contraintes, permet de structurer les élèves et d'expliciter les attendus, rendant ainsi la tâche claire et ludique et guidant l'élève vers l'autonomie attendue en fin de maternelle.

F. Discussion

1. Intérêts d'un dispositif revisité

Au regard des recherches et des résultats menés auprès de ma classe de grande section de maternelle, je peux amener une conclusion sur le rendu du dispositif proposé.

Tout d'abord, on relève qu'il y a eu un avant et un après régulation sur le dispositif mis en place. Le choix des élèves à travailler les domaines proposés a été différent. De plus, l'implication à la tâche qui se traduit par l'achèvement des boîtes a évolué vers une validation complète des quatre étapes menant à l'autonomie.

Ces renversements de tendances explicitent le changement d'attitude des élèves vis-à-vis du dispositif. En période 3 deux domaines étaient boudés et le manque d'investissement et de cadre se faisait ressentir aux vus des résultats tandis qu'en période 4, l'engagement des élèves, traduisant alors leur

motivation et leur plaisir à s'investir dans ce dispositif est perçu. L'interprétation des résultats indique une réelle implication des élèves dans l'atelier « Je sais faire seul ». Les boîtes s'achèvent et les divers domaines sont explorés par la totalité des élèves.

J'ai pu de même observer un transfert de compétences fait par les élèves. Les compétences travaillées grâce aux activités proposées par chaque boîte ont été renforcées par l'entraînement. J'ai alors pu noter que lors de travaux relatifs au langage ou à la numération, les élèves ont réinvesti des notions telles que la reconnaissance des chiffres jusqu'à dix, la connaissance de la frise numérique jusqu'à 30, la quantification et la manipulation de collections. Mais aussi la reconnaissance des lettres de l'alphabet, les correspondances entre les écritures cursives et capitales d'imprimerie et la tenue du stylo. Enfin, quelques compétences du Vivre Ensemble ont pu être consolidées comme la persévérance dans une activité, les initiatives et la prise en compte des règles de la vie commune grâce aux séances d'entraînement et retours quotidiens de l'atelier « Je sais faire seul ».

La réussite des boîtes en elles-mêmes n'est plus une fin en soi, c'est le fait que l'élève éprouve l'engagement et la persévérance dans la tâche qui compte. L'élève est, de ce fait, dans l'expérimentation du dispositif qui lui est proposé. Il se crée ses propres expériences à l'atelier « Je sais faire seul » ce qui l'implique dans une démarche constructive de prises d'initiatives et de risques. Il devient dorénavant sujet et acteur de ses apprentissages, premier pas vers l'autonomie. De surcroît, avec ces ateliers, l'enfant est en réelle situation d'apprentissage grâce au franchissement de diverses phases qui sont la découverte, l'entraînement, la régulation (voir remédiation), la difficulté, le dépassement et la réussite. Il construit une confiance en lui fondée sur des acquisitions tangibles. Il apparaît alors que le dispositif mis à leur disposition soit un dispositif pédagogique adéquat (après le moment de régulation) guidant l'élève pas à pas vers une autonomie certaine.

Il semble donc que mes élèves aient atteint le statut dit « autonome » au travers du dispositif. La validation des quatre étapes que j'ai pu définir : l'initiative, la concentration, l'engagement de l'élève dans la tâche et la persévérance résument les connaissances, les capacités et les attitudes que l'élève a à articuler les unes aux autres pour construire sa compétence

d'autonomie selon BLANQUART et WALKOWIAK (2013). J'ai alors pu observer, après quatre mois d'expérience, que tous mes élèves avaient acquis l'autonomie physique, se traduisant par la prise de conscience par l'enfant de ses possibilités mais aussi affective qui consiste à pouvoir peu à peu se détacher de l'adulte et contribue fortement à la socialisation, selon BRIQUET-DUHAZE (2009). Seul l'autonomie intellectuelle reste à être acquise, cette dernière se vivant au travers de la prise de maturité.

Pour finir, mon réel travail en tant que professeur des écoles à proposer ce dispositif d'atelier de manipulation en autonomie a été d'intervenir indirectement en proposant des aménagements spécifiques à ma classe tout en ne dénaturant pas le dispositif en lui-même. J'ai, dans un premier temps, constaté les dérives du dispositif que je n'avais pas envisagées. J'ai alors pensé à un dispositif amélioré pouvant convenir à mes élèves et palliant à leurs difficultés ou manque de repères. J'ai enfin pu relever que les élèves y adhéraient avec facilité et plaisir. J'ai ainsi adopté l'attitude de retrait requise pour le bon fonctionnement de ce dispositif inspiré des méthodes actives type MONTESSORI tout en guidant mes élèves vers l'autonomie en faisant varier des paramètres dans leur environnement.

2. Difficultés rencontrées

Malgré un réel investissement de mes élèves dans ce système de boîtes et une régulation semblant efficace j'ai pu me confronter à quelques difficultés. Premièrement, j'ai sorti de l'atelier « Je sais faire seul » la boîte n°15 dont la consigne est « Verser de la semoule de la carafe à la tasse, sans renverser. ». Cette boîte faisait travailler la motricité fine, le verser et le transvaser. La boîte n'était pas en concordance avec les objectifs fixés. Ceci dû à une mauvaise utilisation du matériel et donc du dispositif. En effet, les élèves la manipulant ne respectaient pas la consigne qui était de verser la semoule sans la renverser. Ils s'y amusaient comme dans un bac à sable, ne nettoyant pas leur place ni la boîte et cela même après le moment de régulation. De plus, le choix de cette boîte occasionnait des disputes me contraignant à devoir intervenir dans un climat tendu de classe.

De plus, je n'ai pas pu relever les causes des difficultés à valider les 4 étapes essentielles au passage vers l'autonomie. En effet, je n'ai pas observé de

difficultés précises et persistantes chez les élèves. Ce facteur restant alors très variable : en fonction du voisin assis à côté, en fonction de l'envie de travailler de l'enfant, de sa fatigue, etc. Ces critères ne sont alors pas pertinents, ne permettant pas de tirer de conclusions concrètes sur la non-passation des étapes.

Enfin, avec du recul, les moments d'évaluations que j'ai pu mener en période 4 sur le dispositif ne me semblent pas être différents des moments d'entraînements. Mise à part l'explicitation de cette évaluation ainsi que le relevé de critères supplémentaires, les résultats observés semblent être de même degrés que pour les moments d'entraînements. Il aurait sans doute fallu une observation différente ou du moins davantage discriminante.

3. Les limites du dispositif

Pour terminer sur l'analyse du dispositif mis en place dans ma classe de grande section, il faut ajouter que ce dernier possède certaines limites.

Mon observation et par translation mes relevés sont subjectifs. En raison des moments que je choisissais afin de mener à bien mon observation, les résultats pouvaient s'avérer divergents. Je pouvais alors remarquer une baisse de concentration traduit par un manque de motivation de mes élèves en fonction du matin ou de l'après-midi, avant ou après les vacances scolaires, le lundi ou le mercredi... Par ailleurs, j'ai observé seule ma classe. La remplaçante de mon binôme n'étant pas certaine de rester sur du long terme, elle n'a pas pu s'impliquer dans le processus, bien qu'elle proposât la manipulation du dispositif sur ses horaires. Elle n'y mettait pas le même enjeu et par conséquent le même investissement. Je n'ai donc eu comme seul retour sur mes constats et certitudes que le recul que j'ai pu prendre concernant ma pratique de classe. Mon observation a alors été subjective. Subjectivité que l'on retrouve également dans la vision que je pouvais me faire de l'autonomie, malgré les recherches approfondies que j'avais pu réaliser. L'autonomie étant un vaste sujet où les avis et les représentations s'opposent, je ne pouvais alors me référer qu'à ce que j'avais pu rapporter, en faisant des choix sur les conceptions pouvant convenir à la réalisation de mon dispositif pédagogique.

Pour poursuivre, le système que j'ai pu mettre en place dans ma classe n'était pas lisible pour mes élèves. Je n'avais pensé à aucun moyen permettant de

faire prendre conscience aux élèves de leur propre réussite. Mise à part l'explication des couleurs des gommettes accolées aux boîtes, il n'existait pas de support visuel de progrès et de suivi de l'élève autre que celui de l'enseignant. Il aurait alors été intéressant de proposer aux élèves un cahier de réussites après validation de chaque boîte.

Enfin, le dispositif mis en place dans la classe a une utilisation détournée du matériel Montessori dans une structure dite « classique ». C'est pourquoi, je reste dans le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire comme l'explique Raphaëlle RAAB (2016) : « les élèves doivent faire preuve d'initiative mais se conformer aux règles, être enthousiastes mais lucides, être spontanés mais réfléchis, être rapides mais bien faire. »

Conclusion

« La véritable autonomie [est un] apprentissage à la capacité de se conduire soi-même mettant en jeu trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne. De ce fait, l'autonomie n'est pas un don. » d'après Philippe MEIRIEU. La définition de l'autonomie n'est pas intuitive. C'est une notion complexe qu'il est possible de définir selon de multiples critères. Sophie BRIQUET-DUHAZE tente de définir ce concept par trois dimensions qui sont l'autonomie physique, l'autonomie affective et l'autonomie intellectuelle. Cette définition est le point de départ de ma réflexion.

Au sein de ma classe de grande section de maternelle, j'ai constaté une grande hétérogénéité dans cette acquisition de l'autonomie. La construction de l'autonomie étant une des principales missions de l'école maternelle, j'ai été amenée à me poser la question : Dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ?

Je me suis alors inspirée des méthodes actives dont les principaux critères sont l'autonomie et la liberté afin de mener à bien mon étude. J'ai alors porté mon choix sur les élèves de ma classe pour lesquels je n'avais pas encore pu observer l'autonomie attendue en fin de maternelle. Afin de répondre à ma problématique, j'ai mis en place un dispositif adapté sous forme de d'atelier de manipulation en autonomie conçu à partir de boîtes différenciées permettant de travailler des compétences liées à trois des cinq domaines des programmes de la maternelle.

J'ai pu constater que mes élèves ne respectaient pas les règles du dispositif que j'avais fixées et n'étaient pas en accord avec les objectifs que je m'étais donnés. Il a alors fallu que je repense mon dispositif. J'ai ainsi proposé aux élèves de nouveaux aménagements, leur permettant de structurer l'espace mais également d'agir dans un environnement bienveillant. A la suite de cette régulation, mon constat a été que mes élèves ont tous adhéré au nouveau

dispositif en devenant alors sujets et acteurs de leurs apprentissages. J'ai ainsi pu vérifier qu'ils évoluaient tous vers plus d'autonomie, en prenant appui sur le système que j'avais pu leur proposer, malgré certaines faiblesses de ce dernier.

J'ai alors pu établir quelles étaient les mesures nécessaires à la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettant de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie. L'enseignant a pour mission d'offrir aux élèves un environnement qui a été conçu pour leur permettre d'exercer leur autonomie. L'enfant doit être placé au cœur de véritables situations d'apprentissages dans lequel l'enseignant se conduit comme un guide bienveillant. L'organisation spatiale, les affichages de la classe doivent offrir aux élèves des repères clairs et constituent des outils qu'ils savent utiliser à bon escient. Les règles et les consignes doivent être visuelles, simples, claires et précises afin d'explicitier ses attendus. Les moments d'échanges sont précieux et doivent être quotidiens. Les activités proposées doivent être ludiques, attractives et autocorrectives, pensées pour permettre à chaque élève de progresser, d'apprendre à son rythme mais également d'être acteur de ses apprentissages.

Le système que j'ai mis en œuvre a pour aspiration de répondre aux exigences précédemment énumérées. Les résultats montrent que mes élèves se saisissent pleinement de leur liberté afin de dessiner leur parcours d'apprentissage grâce auquel ils conquièrent pas à pas leur autonomie. Il est donc réalisable d'offrir aux élèves un environnement leur permettant d'exercer cette autonomie. Il faut, pour cela, apporter les dispositifs étant les plus adaptés à ses élèves. Au terme de l'analyse, mener ses élèves vers l'autonomie est possible. C'est un défi que tout professeur des écoles se doit de relever, le rôle de l'école étant de former nos futurs citoyens.

Références Bibliographiques

Livres

- Blanquart, F., & Walkowiak, C. (2013). *Réussir l'école du socle en faisant dialoguer et coopérer les disciplines* (ESF Editeur).
- Brunot, R., & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école* (Pur-editions).

Revues

- Botte-Bonneton, N. (s. d.). *Le développement de l'enfant* (Bibliographie) (p. 12). St Brieuc: Education Nationale. Consulté à l'adresse [http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/polematernelle/bibliographie/AUTOUR DU DEVELOPPEMENT DE L ENFANT.pdf](http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/polematernelle/bibliographie/AUTOUR_DU_DEVELOPPEMENT_DE_L_ENFANT.pdf)
- Bourreau, J.-P., & Sanchez, M. (2006). L'éducation à l'autonomie, (449). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>
- Briquet-Duhaze, S. (2009). L'autonomie de l'enfant en maternelle. *Canopé*, (157), 134.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, (134), 151-161.
- Meirieu, P. (s. d.). Autonomie. *Meirieu.com*. Consulté à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1663>
- Rosso, M. (2015). Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ?, 66.

Articles

CIRCONSCRIPTION DE TOUL. (s. d.). Consulté 14 décembre 2016, à l'adresse <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article1211>

Dispositif pédagogique. (s. d.). Consulté 01 décembre 2016, à l'adresse <http://publimath.irem.univ-mrs.fr/glossaire/DI020.htm>

Dispositif pédagogique — EduTech Wiki. (s. d.). Consulté 01 décembre 2016, à l'adresse http://edutechwiki.unige.ch/fr/Dispositif_p%C3%A9dagogique

Laloux Cécile (2014, novembre 28). Construire l'autonomie des élèves [text]. Consulté 12 décembre 2016, à l'adresse <http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/index.php?post/2014/11/28/Construire-l-autonomie-des-%C3%A9l%C3%A8ves>

Memoires, theses et ecrits en psychologie. (s. d.). Consulté 12 novembre 2016, à l'adresse <http://www.psychologue.fr/ressources-psy/>

Veille et Analyses de l'ifé. (s. d.). Consulté 12 décembre 2016, à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=92&lang=fr>

Textes officiels

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. (s. d.). Consulté 11 novembre 2016, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006. (s. d.). Consulté 11 novembre 2016, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Programme d'enseignement de l'école maternelle. (s. d.). Consulté 11 novembre 2016, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (s. d.). Consulté 11 novembre 2016, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Index des tableaux et des figures

Figure 1	20
Figure 2	21
Figure 3	23
Figure 4	23
Figure 5	24

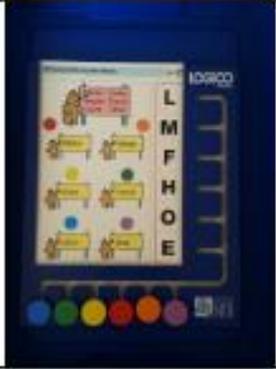
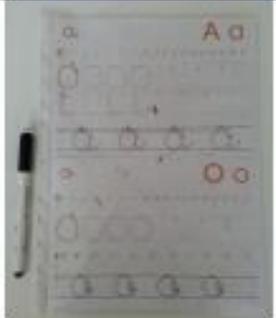
Annexes

Annexe 1 :

Présentation des boîtes de l'atelier « Je sais faire seul »

Atelier : « Je sais faire seul »

5 boîtes : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Numéro	Photographies	Composition des boîtes	Consigne(s)	Compétence(s)
1		<ul style="list-style-type: none"> - Coccinelles points de 1 à 5 - Coccinelles points de 6 à 10 - Correction 	« Retrouver la moitié manquante de chacune des coccinelles. »	<ul style="list-style-type: none"> - Dénombrer - Associer les chiffres
2		<ul style="list-style-type: none"> - Logico mathis 1 et 3 - Support - Correction 	1- « Compter le nombre d'éléments qui sont pareils. » 3- « Retrouver la couleur de chaque perle. »	<ul style="list-style-type: none"> - Dénombrer des collections - Décoder un algorithme
3		<ul style="list-style-type: none"> - Planche « Animaux des continents » - Etiquettes animaux - Loupe - Correction 	« Observer les étiquettes à la loupe et placer l'animal au bon endroit sur la planche »	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les animaux - Observer – retrouver - Manipuler un outil
4		<ul style="list-style-type: none"> - 3 planches frises numériques - Correction - Feutre Velléda 	« Compléter la frise numérique avec les bons chiffres. Vérifier les réponses avec la correction. »	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les chiffres jusqu'à 30

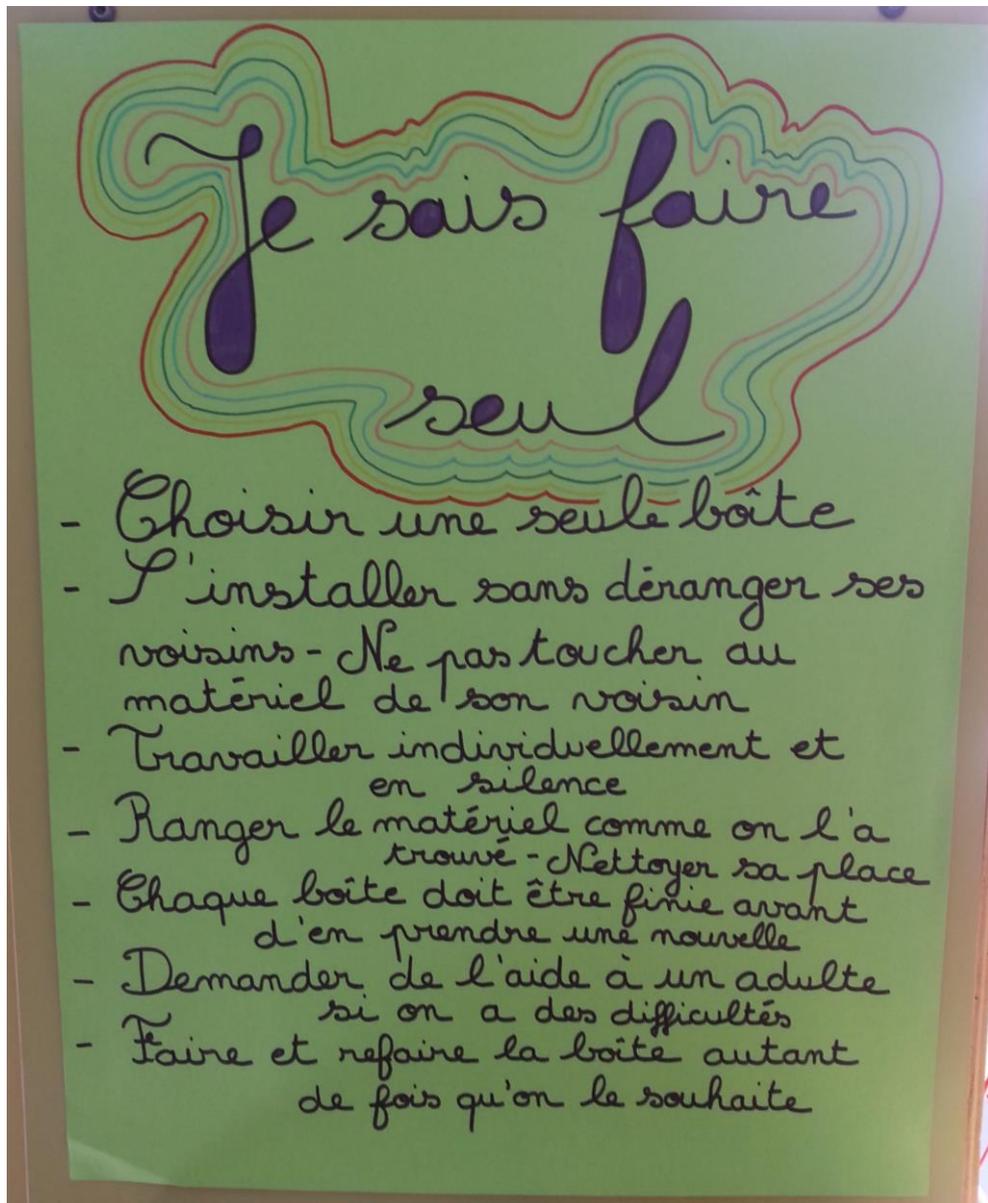
5		<ul style="list-style-type: none"> - Bâtons de glace - Modèle - Correction 	« Reproduire les modèles à l'aide des bâtons. »	<ul style="list-style-type: none"> - Se repérer sur un plan - Reconnaître les formes géométriques
5 boîtes : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Numéro	Photographies	Composition des boîtes	Consigne(s)	Compétence(s)
6		<ul style="list-style-type: none"> - Fiche (x3) lettres de l'alphabet - Jetons - Correction 	« Retrouver la bonne lettre dans les différentes écritures et mettre un jeton dessus. »	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les lettres de l'alphabet - Associer les lettres dans différentes écritures
7		<ul style="list-style-type: none"> - Logico français 6 et 7 - Support - Correction 	<p>6- « Retrouver la 1ere lettre du mot souligné. »</p> <p>7- « Retrouver la lettre en partie effacée. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Déduire – retrouver des lettres - Reconnaître les lettres - Connaître les lettres de l'alphabet
8		<ul style="list-style-type: none"> - Fiche lettre (x2) de l'alphabet - Feutre Velléda 	« Repasser les lettres au velléda et faire des lignes d'écriture en cursive. »	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à tracer les lettres - Connaître les lettres de l'alphabet - Tenue du stylo

9		<ul style="list-style-type: none"> - Planche de memory - Etiquettes lettres en majuscule et en cursive - Correction 	« Retrouver la correspondance des lettres en majuscule et en cursive. »	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les lettres de l'alphabet - Associer les lettres dans différentes écritures
10		<ul style="list-style-type: none"> - Planche des lettres en cursive - Feutre velléda - Correction 	« Tracer les lettres en majuscule en dessous des lettres écrites en cursive. »	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les lettres de l'alphabet - Associer les lettres dans différentes écritures
5 boîtes : Motricité fine				
Numéro	Photographies	Composition des boîtes	Consigne(s)	Compétence(s)
11		<ul style="list-style-type: none"> - Boulons - Vis → Différentes tailles 	« Trouver la bonne vis au bon boulon et visser. »	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher - Visser
12		<ul style="list-style-type: none"> - Cadenas - Clefs → Différentes tailles 	« Trouver la bonne clef au bon cadenas, les ouvrir tous. »	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher - Insérer / Ouvrir / Fermer

13				<ul style="list-style-type: none"> - Pince - Graines de pois chiche - Haricots blancs 	<p>« Avec la pince, trier les graines. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher - Pincer - Trier
14				<ul style="list-style-type: none"> - Carafe - Tasse - Semoule - Balayette - Pèle 	<p>« Verser de la semoule de la carafe à la tasse, sans renverser. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verser - Transvaser
15				<ul style="list-style-type: none"> - Taille crayon - Crayons de couleurs 	<p>« Tailler les crayons. Mettre les épluchures dans l'assiette puis dans la poubelle. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visser - Dévisser

Annexe 2 :

Affichage des consignes de l'atelier « Je sais faire seul »



Annexe 4 :

Fiche de suivi de l'entraînement du 6 mars au 8
mars, après la régulation

Date : 6-7-8/03/2017

Entraînement

Prénoms	Boîtes	Étapes		1		2		3		4		Conclusion	
		Objectifs		Initiative		Concentration		Engagement dans la tâche		Persévérance		Achevée	Inachevée
		Règles		Choisir une seule boîte	Range son matériel	Travail seul	Travail en silence	Posture de recherche	Se corrige	Finir sa boîte	Production		
Alisson	1-6			X	X	X	X	X	X	X		X	
	2-4			X	X	X		X	X				X
	3-9			X	X	X		X		X		X	
	4												
Carry	1-15			X	X	X	X		X			X	X
	2-5			X	X	X		X	X	X	X	X	
	3												
	4												
Christie	1-7			X	X	X	X	X	X	X		X	
	2-12			X	X	X	X	X	X	X		X	
	3-5			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	4												
Léa	1-2			X	X	X		X	X	X		X	
	2-7			X	X	X		X	X	X		X	
	3												
	4												
Martin	1-1			X		X		X	X	X		X	
	2-4			X	X	X	X	X	X	X		X	
	3-8			X	X	X		X	X	X		X	
	4												
Sandra	1-5			X	X	X	X	X					X
	2-6			X	X	X		X	X	X		X	
	3-11			X	X	X	X	X		X		X	
	4												
Yassine	1-10			X	X	X	X	X					X
	2-2			X	X	X	X	X	X	X		X	
	3												
	4												

Annexe 5 :

Fiche de suivi de l'évaluation du 4 avril au 5 avril

Date : 4, 5 / 04 / 2017

Évaluation

Prénoms	Boîtes	Étapes		1		2		3		4		Détachement	Se manifeste	Observation compétences transversales	Conclusion			
		Objectifs		Initiative		Concentration		Engagement dans la tâche		Persévérance					Demande de l'aide à l'adulte	Achevée	Inachevée	
		Règles		Choisir une seule boîte	Ranger son matériel	Travail seul	Travail en silence	Posture de recherche	Se corrige	Finir sa boîte	Production							
Alisson	1-10			X	X	X	X	X				X		- reconnaître les lettres L, T, F, H, O, E		X		
	2-7			X	X	X		X	X			X				X		
	3-2			X	X	X	X	X	X			X				X		
	4																	
Carry	1-11			X		X	X	X					X			X		
	2-12			X	X	X		X					X			X		
	3																	
	4																	
Christie	1-12			X	X	X	X	X					X			X		
	2-5			X	X	X	X	X	X	X			X			X		
	3																	
	4																	
Léa	1-4			X	X	X		X				X		- reconnaître et lire les lettres principales jusqu'à gauthme		X		
	2-6			X	X	X		X	X				X			X		
	3-3			X	X	X		X	X	X			X			X		
	4																	
Martin	1-10			X	X	X	X	X	X	X			X			X		
	2-2			X	X	X			X	X			X			X		
	3-5			X	X	X		X	X	X			X			X		
	4																	
Sandra	1-13			X	X		X	X	X	X			X			X		
	2-15			X	X	X	X	X	X	X			X			X		
	3																	
	4																	
Yassine	1-7			X	X		X	X	X	X			X	- complète jusqu'à 33		X		
	2-13			X	X	X	X	X	X	X			X			X		
	3																	
	4																	

Annexe 6 :

Fiche résumé des relevés entraînements et évaluations

		Alisson		Carry		Christine		Léa		Martin		Sandra		Yassine			
		Boîtes	Inachevée	Achevée	Inachevée	Achevée	Inachevée	Achevée	Inachevée	Achevée	Inachevée	Achevée	Inachevée	Achevée	Inachevée	Achevée	
Atelier autonome - Entraînement	23 au 25 janvier		3					2			5		4				
											7						
				11		12	14		15	11	13			12	14		
	30 au 31 janvier							2			3			3	2		
			7		7				7			2					
			15			12	14	11		12			15		15		
	6 au 8 février		2	3	5		3			2							
								9		7			9	6			
			12		13		14		13		14	13		11	12		
Atelier autonome - Entraînement	6 au 8 mars		4			5		5			4 / 1	5	2			2	
				9 / 6				7				8	8	10			
					15			12									
	13 au 14 mars		5		4			1 / 3	1 / 5						5		
				8 / 6						10	9		9				
						11						15					11
Atelier autonome - Évaluation	20 au 22 mars						2		1							5	
				6	9		7 / 9		8		7 / 9	10				10	
				13	15					11		13		11			
	27 au 28 mars		1	4							3			1	4	3	
				9	8	7		6	10	9		6		7			
								13									
	3 au 5 avril			2				5	4	3		2 / 5					
			10	7						6		10					7
						11 / 12		12						13 / 15			13

Résumé

L'autonomie est une notion complexe, délicate à définir. Sa construction reste néanmoins une des principales missions de l'école maternelle. C'est dans cette optique que je me suis interrogée sur les moyens que je pouvais mettre en place dans la classe afin de guider mes élèves vers davantage d'autonomie. Je me suis intéressée aux méthodes actives dont les critères principaux sont l'autonomie et la liberté. J'ai alors proposé à ma classe un atelier de travail autonome qui tend à développer l'esprit critique et à rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Afin de valider mes hypothèses concernant le développement de l'autonomie grâce au dispositif, j'ai observé mes élèves en suivant des critères précis. J'ai pu constater que les élèves n'avaient pas développé l'autonomie attendue. Il a alors fallu que je repense l'aménagement du dispositif lors d'un moment de régulation. J'ai enfin pu observer de nouvelles attitudes vis-à-vis du dispositif. Ainsi, j'ai pu conclure sur l'apport supplémentaire de repères, de règles et d'encouragements qui permettent de structurer les élèves et d'explicitier les attendus, guidant ainsi l'élève vers une autonomie certaine.

Mots clés : autonomie, maternelle, élève, dispositif, régulation

Abstract

Autonomy is a complex and difficult notion to define. However its construction, remains one of the main missions of the nursery school. It is in this perspective that I wondered on the means to implement in class in order to guide my students toward more autonomy. I have been interested in the active methods whose main criteria are the autonomy and freedom. Thereafter I proposed to my class an autonomous workshop that tends to develop critical thinking skills and to make the student actor of his learning. In order to validate my assumptions about the development of self-reliance through the device, I observed my students according to specific criteria. I could observed that the students did not develop the independence expected. It was necessary to rethink the development of the device during a moment of regulation. Finally, I could observed new attitudes towards the device. Thereby, I was able to conclude on the additional contribution of landmarks, rules and encouragement that permit to structure the students and explain the expected, leading the student to a certain autonomy.

Keywords: autonomy, kindergarten, student, device, regulation