



HAL
open science

Construction de l'autonomie à l'école maternelle

Charlotte Ahibib

► **To cite this version:**

Charlotte Ahibib. Construction de l'autonomie à l'école maternelle. Education. 2017. dumas-01653184

HAL Id: dumas-01653184

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01653184>

Submitted on 1 Dec 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.

Année universitaire 2016-2017

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

Spécialité : Professeur des Ecoles

CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE A L'ECOLE MATERNELLE

Charlotte AHBIB

Référent de mémoire : Amandine NOEL

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidées et soutenues lors de la réalisation de ce mémoire.

Madame Noël Amandine, tutrice de mémoire et formatrice à l'école supérieure du professorat et de l'éducation qui a su m'orienter dans mes choix pour me permettre d'avancer dans mes recherches en m'apportant des conseils de qualité.

Tous les collègues professeurs des écoles, et particulièrement mon maître formateur, pour leur participation, leur soutien et leur regard professionnel qui m'ont permis d'élaborer ce mémoire.

Je remercie mon ATSEM qui a contribué à la mise en œuvre de mon dispositif.

Merci bien évidemment à mes 24 élèves inoubliables qui ont été une véritable source d'inspiration en étant les sujets de mon étude.

Mes relecteurs qui ont su mettre en évidence mes idées et aidé à les coucher sur le papier.

Enfin mille remerciements à ma famille, à mon mari et à mes enfants sans qui ma construction professionnelle ne serait pas possible.

Table des matières

1	Le cadre de l'étude.....	7
1.1	L'autonomie dans le cadre scolaire	7
1.1.1	L'évolution de l'autonomie dans l'enseignement	7
1.1.2	Les programmes de maternelle.....	7
1.1.3	Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	9
1.2	Qu'est- ce l'autonomie ?	10
	L'autonomie : Définitions	10
1.3	Construction du concept d'autonomie chez l'enfant.....	11
1.3.1	L'autonomie par le jeu.....	11
1.3.2	Favoriser l'autonomie par la pratique d'une pédagogie différenciée.....	11
1.3.3	Théories pédagogiques	12
1.3.4	L'autonomie politique et cognitive	14
1.4	La pédagogie au service de l'autonomie	15
	Pédagogie active de type Montessori	15
1.5	Constat de la pratique en classe	17
1.5.1	Le rôle de l'enseignant.....	17
1.5.2	Motivation des élèves.....	18
1.5.3	La place de l'erreur.....	18
2	L'étude	19
2.1	L'autonomie dans ma classe	19
2.2	Dispositif.....	20
2.3	Le choix des recueils de données.....	21
2.4	Mise en place.....	22
2.5	Contraintes et limites de la pédagogie Montessori.....	23
2.6	Modalités de mise en œuvre.....	24
2.6.1	Déroulement.....	24
2.6.2	Les choix des ateliers et les domaines correspondants.....	25
2.6.3	La validation.....	26
3	Résultats.....	26
3.1	Retour d'expérience et analyse des données relevées dans ma pratique professionnelle.....	26
3.1.1	Compte-rendu des observations	26
3.1.2	Rencontre avec les parents	29
3.1.3	Participation spontanée des élèves.....	30

3.2 Retour d'expérience et analyse des données relevées en dehors de ma classe	31
3.2.1 Questionnaire	31
3.2.2 Compte- rendu des entretiens semi- directifs	33
3.3 Discussion et limites de l'étude	33
4 Conclusions.....	34
5 Références bibliographiques.....	36
6 Sommaire des annexes.....	37

INTRODUCTION

Longtemps sujet de polémique quant à son utilité, l'école maternelle reste une des préoccupations des didacticiens et des pédagogues. En France, elle est une étape importante du parcours des élèves qui sont nombreux à y être inscrits rendant ainsi la règle de l'âge obligatoire de scolarité quelque peu obsolète. En effet, les parents voient en l'école maternelle un lieu d'accueil épanouissant, encadré par les institutions nationales qui offrent une réelle qualité éducative et pédagogique.

Les parents sont certains du bénéfice apporté par ces premières années de fréquentation en école maternelle. En effet, ils sont confortés par les programmes qui mettent en exergue différents arguments répondants aux besoins physiologiques, psychologiques et éducatifs de l'enfant : socialisation, éveil, autonomie.

Ces trois aspects fondamentaux de la petite enfance m'ont poussé à choisir l'école maternelle pour effectuer mon stage, afin de partir du commencement de la scolarisation d'un enfant pour comprendre, recevoir, et devenir utile.

Ce qui est omniprésent dans l'observation d'un enfant, c'est son évolution en tant qu'individu seul et au milieu des autres, ceci dès sa naissance, qui fait donc référence au concept cité précédemment : l'autonomie.

D'une manière générale, les parents ont un regard peu objectif, leur perception étant « faussée » par l'affect qu'ils portent à leur propre enfant. L'école maternelle est une structure qui leur offre la possibilité d'observer leur progéniture hors de tout contexte et influence familiale, libre dans son comportement. C'est souvent, pour les parents, une véritable découverte. L'enseignant intervient en tant que collaborateur dans l'éducation de l'enfant. Il prend le temps nécessaire pour connaître chaque élève et évaluer son degré d'autonomie. C'est un nouvel univers qui s'ouvre pour chaque écolier de l'école maternelle qui passe progressivement du statut d'enfant à celui d'élève. L'autonomie se construit donc avec le temps et en étant bien accompagné.

J'exerce dans une école maternelle située dans une ville non loin d'Avignon. Cette commune possède plusieurs quartiers populaires qui réunissent des publics très hétérogènes. Ma classe de vingt-quatre élèves de grande section est composée

d'enfants âgés de 5 à 6 ans issus de tous milieux sociaux majoritairement modestes, voire difficiles.

Dans ce contexte territorial et social, les premières années à l'école sont déterminantes pour construire un « devenir élève » structuré. Cette étape nécessite de comprendre les règles en collectivité, de les accepter et de les intégrer.

Dans le quotidien d'une classe d'école maternelle, l'hétérogénéité des enfants soulève les questions suivantes : Comment favoriser l'autonomie de l'enfant et lui permettre de se détacher de l'adulte et lui donner les moyens d'avoir confiance en ses possibles, en ses capacités ? Que doit mettre en œuvre l'enseignant pour favoriser l'accès aux choix, à l'esprit critique ? Et finalement que signifie être autonome pour un enfant de maternelle ?

Depuis ma prise de fonction au poste de professeur des écoles de maternelle, je constate que mes élèves me sollicitent beaucoup, avec des écarts notables selon les individus. Le besoin de se tourner vers la maîtresse, la référente de la classe, rassure et stabilise les apprentissages, mais ces différences en termes d'autonomie révèlent que cette dernière mérite d'être traitée comme une compétence à part entière. Je me suis donc intéressée à cette hétérogénéité d'autonomie rencontrée dans de nombreuses classes. Les programmes de maternelle de 2015 soulignent l'importance de considérer non plus un ensemble d'élèves mais plutôt chaque enfant parmi le groupe classe. Il incombe donc au professeur d'offrir des situations d'apprentissage adaptées.

Ces constats m'ont amenée me détacher des constitutions de groupes d'élèves fixes pour privilégier des ateliers individualisés d'inspiration montessorienne et à vérifier en quoi ces derniers favorisent la construction de l'autonomie de l'enfant en maternelle.

Dans un premier temps, je m'intéresserai à la notion d'autonomie et à sa pédagogie, puis j'exposerai les dispositifs et les modalités mis en place en classe de maternelle. Ceci dans le but d'évaluer le degré de pertinence de leurs utilisations en analysant, à posteriori, les résultats de mes observations.

1 Le cadre de l'étude

1.1 L'autonomie dans le cadre scolaire

L'autonomie est une notion ambiguë qui traverse notre société, il est donc intéressant de retracer son histoire.

1.1.1 L'évolution de l'autonomie dans l'enseignement

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends »¹. La citation de Benjamin Franklin prend tout son sens dans la pédagogie actuelle car, historiquement, l'autonomie des élèves est une préoccupation récente. En effet, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, le système éducatif français était centré sur la transmission des savoirs universitaires, loin de la pédagogie et de la didactique d'aujourd'hui. L'apparition d'études scientifiques telles que celles de Freinet ou de Montessori interpelle sur la place et le rôle de l'enfant dans les apprentissages et celui-ci devient progressivement acteur de ses apprentissages. Désormais le savoir se construit avec les élèves.

Contrairement à une idée reçue, il n'y a pas d'enfant plus « débrouillard » qu'un autre. En effet, les études qui se sont intéressées au développement de l'enfant ont révélé que l'autonomie n'est pas innée : Elle fait partie d'un véritable apprentissage qui se construit progressivement tout au long du parcours scolaire. C'est pourquoi les instructions officielles rappellent combien il est important de respecter le rythme de chacun, pour que plus tard, l'enfant devenu élève, puisse agir en citoyen responsable et réfléchi.

1.1.2 Les programmes de maternelle

De nos jours, l'autonomie des élèves fait partie intégrante du développement de l'enfant. Le Ministère de l'Education Nationale analyse et n'hésite pas à reformuler les programmes pour que les objectifs des élèves soient clairs. Dès 2002, les instructions considèrent que « la curiosité et l'envie de connaître, l'affirmation de soi, le respect des autres, l'autonomie sont autant de comportements qui sont sans cesse encouragés. »²

¹ Citation extraite du Dictionnaire de citations françaises des éditions Le Robert.

² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Qu'apprend on a l'école maternelle, CNDP, 2002, p67

Ceux de 2008 définissent l'école maternelle ayant « pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux »³. Ceux de 2015 précisent que l'enseignant doit être « attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants »⁴.

Pour amener ses élèves à penser et à agir de manière réfléchie, la préoccupation des enseignants doit se porter sur les moyens, les méthodes et les dispositifs à adopter au sein de leur classe.

Afin de mettre en place mes ateliers autonomes, je m'appuie sur les textes officiels de 2015 dans la partie « Apprendre en jouant » :

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques.⁵

La capacité de faire seul, de choisir comment y parvenir, quels procédés utiliser. Voici vers quoi les nouveaux programmes tendent : L'enseignant « encourage à développer

³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel, hors- série n°3 du 19 juin 2008

⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 / 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants /1.4. Une école qui pratique une évaluation positive

⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 p2

des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix »⁶.

1.1.3 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Si l'école maternelle a longtemps souligné l'importance de développer l'autonomie, l'école élémentaire évoquait moins le sujet jusqu'à la création, en 2006, du septième pilier du socle commun de connaissances qui aligne l'école élémentaire au même niveau, soulignant ainsi une continuité dans les préoccupations sur la construction de l'autonomie des élèves. L'autonomie et l'initiative deviennent alors indiscutablement des compétences sur lesquelles les professionnels de l'éducation doivent amener leurs élèves, car ce point essentiel est la condition à la réussite scolaire. Pour cela, l'enfant doit être motivé, comprendre l'intérêt de la tâche et y trouver une certaine satisfaction. Avec la refondation de l'Ecole de la République, l'autonomie s'étend de manière transversale à tous les domaines du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui « 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 »⁷.

Terme récurrent dans le cadre scolaire, l'autonomie est une compétence transversale à laquelle chaque enfant doit accéder et consolider tout au long de son parcours scolaire. Le cycle 1 apporte une impulsion à cette étape de construction individuelle, en accompagnant l'enfant à son propre rythme car tous ne sont pas prêts au même moment. L'école maternelle invite l'élève à se découvrir en étant accompagné, guidé par l'enseignant mais aussi en expérimentant, en tâtonnant par lui-même, parfois en se trompant pour mieux apprendre.

Afin de comprendre les nuances de cette notion je m'appuie donc sur les instructions officielles et tente de dégager les caractéristiques données par des experts.

⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 p3

⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 p4

1.2 Qu'est- ce l'autonomie ?

L'autonomie : Définitions

L'étymologie grecque du terme « auto » et « nomos » signifient respectivement « soi-même » et « lois ». Ce qui revient donc à dire que l'autonomie est construite en fonction des codes et règles de chacun.

A cela, il faut dépasser la traduction de la notion pour en comprendre le sens et les différentes facettes.

Selon le dictionnaire Le Robert illustré d'aujourd'hui des Editions du Club France Loisirs (1999), l'autonomie se définit ainsi : « Faculté d'agir librement, indépendance », les dictionnaires de français en ligne des éditions Larousse apportent une précision sur internet : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : L'autonomie d'une discipline scientifique ». (cf sitographie) ⁸

D'un point de vue éducatif, Philippe Meirieu définit l'autonomie en ces termes : « Capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés ⁹».

Le CREDOC, Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie, place l'autonomie à travers son champ scientifique comme une valeur à part entière, qui rend alors une personne dite autonome dotée de qualités. Parallèlement, sur le plan cognitif la notion traitée est comparée à une compétence au service d'une pluralité d'aptitudes et autres compétences qui serait « fonction de l'implication de l'individu et de ses aptitudes à mobiliser ses ressources pour affronter une diversité de situations et des difficultés¹⁰ ».

⁹ Citation de Philippe Meirieu sur son site meirieu.com/ Dictionnaire

¹⁰ Cahier de recherche N° 186 (2003). CREDOC

L'autonomie est donc un terme polysémique qui intervient dans plusieurs domaines : économique, social, politique et psychologique.

1.3 Construction du concept d'autonomie chez l'enfant

1.3.1 L'autonomie par le jeu

Pour répondre à la question de l'évolution de la construction du concept d'autonomie chez l'enfant, il faut se pencher sur le développement cognitif de ce dernier. Selon Piaget, expert de la psychologie du développement et des étapes intellectuelles d'apprentissage chez l'enfant, il existe plusieurs stades de l'intelligence avant d'atteindre le niveau de raisonnement adulte. L'enfant passe par le stade de « l'intelligence sensori-motrice » qui représente une période d'expériences par le tâtonnement puis, à partir de deux ans, il appréhende « l'intelligence pré- opératoire » qui le conduit à s'épanouir cognitivement en imitant, en communiquant et en jouant.

La pensée symbolique apporte aux apprentissages un côté ludique. En effet, le jeu est un véritable outil pédagogique favorisant la construction de l'autonomie et facilitant « un enseignement problématique et déductif, systématique et modélisant »¹¹ selon Michelle Masson-Vincent. A l'enseignant de se servir de sa liberté pédagogique en proposant, lors d'un jeu, une situation-problème aux élèves qui favorise l'entrée, si ce n'est dans une démarche d'investigation, dans une démarche réflexive, de recherche.

Les prescriptions du programme de l'école maternelle soulignent que l'enseignement au Cycle 1 doit être envisagé selon des modalités d'apprentissage bien spécifiques comme des situations élaborées à partir de la dimension du jeu.

1.3.2. Favoriser l'autonomie par la pratique d'une pédagogie différenciée

J'ai constaté dans ma pratique quotidienne que l'hétérogénéité apparaît pour bien des raisons : l'âge, le niveau de développement moteur, cognitif, affectif ou encore le milieu socio- culturel (Annexe 1). Souvent présentée comme un frein aux apprentissages, l'hétérogénéité est pourtant un atout à utiliser comme vecteur des apprentissages dans le groupe.

11 Michelle Masson-Vincent, dir. (2005). Jeu, géographie et citoyenneté. De l'école à l'université.

Précurseur sur les attentes institutionnelles de notre époque, Jean-Jacques Rousseau s'est exprimé à ce sujet « L'enfant existe en tant que tel et l'on ne peut le faire grandir qu'en respectant sa nature. »¹²

L'école maternelle « ouvre le bal » et permet aux jeunes enfants de se découvrir en tant qu'individus en évoluant dans un espace collectif, avec des règles, des consignes différentes de ce qu'ils connaissent dans leur cadre familial.

Aussi comment répondre efficacement à un large panel d'élèves ? La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 explicite le sujet :

Mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment : cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élève, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs [...] pour assurer l'égalité et la réussite des élèves l'enseignement est adapté à leur diversité.

Selon Philippe Meirieu, l'enseignant qui veut différencier sa didactique doit se détacher de son besoin de transmettre, de donner, sans laisser la place à l'élève d'explorer par lui-même. Il faut donc passer par un apprentissage incontournable à tout éducateur : l'observation. C'est par cette dernière que seront observés les hypothèses, les tâtonnements, les raisonnements et les stratégies propres à chaque apprenant.

Puisqu'il est demandé au professeur des écoles de s'adapter à chaque enfant, il doit procéder à une pédagogie différenciée, c'est-à-dire : privilégier l'enfant, ses besoins et ses possibilités, proposer des situations d'apprentissage et des outils variés dans le but d'ouvrir à un maximum d'enfants les portes du savoir, du savoir-faire, du savoir-être.

1.3.3. Théories pédagogiques

Il existe bien des modalités pour répondre aux besoins de chacun, Howard Gardner, psychologue américain du développement, cite 9 types d'intelligence sur lesquelles

¹² Citation provenant de l'Emile et reprise par P Meirieu dans Maria Montessori. Peut-on apprendre à être autonome ?

l'enseignant pourrait s'appuyer pour adopter une pédagogie respectueuse du type d'intelligence de chaque enfant :

Intelligence linguistique, logico-mathématique, spatiale, intra-personnelle, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, musicale, naturaliste et existentielle (ou spirituelle).

Afin de compléter cette théorie sur les différents aspects de l'intelligence, il est pertinent de la mettre en lien avec l'objet d'étude menée et de s'intéresser aux diverses dimensions de l'autonomie qu'Hervé Caudron, professeur en philosophie décline sous 7 formes. Le tableau ci-dessous dépeint ces dernières avec un descriptif à l'appui :

Les autonomies	Descriptif
L'autonomie corporelle	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ses possibles - Construction du schéma corporel
L'autonomie matérielle	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser les outils pour entreprendre (exemple : bassine d'eau et serviette à disposition au coin peinture) - Savoir ranger son matériel
L'autonomie spatio-temporelle	<p>Construire des repères :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans l'école - Dans le déroulement de la journée, de la semaine
L'autonomie langagière	<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Savoir utiliser un vocabulaire adéquat
L'autonomie dans l'organisation du travail	Savoir s'organiser (exemple : chercher le matériel, écrire son prénom avant de commencer une tâche)
L'autonomie affective et relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir canaliser ses émotions (colère, frustration...)

	- Accepter le regard des autres
L'autonomie intellectuelle et morale	- Penser par soi-même - Savoir respecter les règles

Tous les axes de Caudron cités ci-dessus montrent bien que la construction de l'autonomie varie en fonction de l'individu, néanmoins ce dernier est, par définition, unique. Soucieuse de ce constat, la pédagogie québécoise s'appuie sur les principes du politicien Robert Burns¹³ :

Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

On se rend compte en étudiant tous ces aspects que la notion d'autonomie est assez complexe car elle possède de multiples facettes. C'est en tenant compte de ces théories que mes choix d'activités individualisées se sont tournés vers des compétences communes avec des progressions différenciées.

1.3.4 L'autonomie politique et cognitive

Reprenant l'idée de Rousseau sur le véritable pacte social existant dans notre société, Bernard Lahire, sociologue français, différencie l'autonomie politique de l'autonomie cognitive. L'autonomie politique traite des règles objectivées du jeu proposé, clairement intégré par les élèves pour que ces derniers dépassent le besoin du professeur. Il convient donc à l'enseignant de vérifier la bonne compréhension des

¹³ . A. Tomlinson, *La Classe différenciée*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 2004.

apprenants par la verbalisation, la reformulation. Ainsi, l'enfant tenant les aboutissants d'un « contrat » clairement attendu et établi entre lui et l'enseignant pourra, à travers un climat de confiance, s'épanouir.

L'autonomie cognitive repose sur l'usage de dispositifs qui permettent à l'apprenant d'être en situation de recherche pour construire un savoir. Celle-ci concerne mon sujet car elle permet à l'élève d'entrer dans les apprentissages par ses propres moyens. Néanmoins, l'autonomie doit être au service de tous, pour soi avec les autres, dans un intérêt collectif. A savoir qu'être autonome implique de collaborer avec son entourage pour développer ainsi les interactions entre pairs et les conflits cognitifs chers à Vygotsky. Se dégager du besoin de l'enseignant qui, souvent involontairement, parce que trop impliqué, ne laisse pas suffisamment de place à la réflexion de l'élève. Ce dernier a besoin de se confronter à l'erreur bénéfique car fructueuse. Rester en retrait est primordial pour le professeur. Ainsi, cela lui permet d'observer ses élèves développer leur autonomie cognitive et de valider leurs procédures mises en œuvre.

Pour autant, il faut distinguer l'autonomie de la dépendance qui peuvent être compatibles puisque l'un fait appel au libre arbitre (choix individuel, réflexion, capacité) et l'autre à un besoin (aide, étayage, exemple, affichage, manipulations). La frontière est donc subtile et mérite d'être distinguée par les élèves. Les attentes de l'enseignant doivent donc être suffisamment claires pour permettre à l'enfant de persévérer sans pour autant rester figé par une difficulté, car être autonome ne veut pas dire « réussir » seul. On parle bien d'une construction, d'un cheminement, d'une évolution dans la notion d'autonomie. Elle est propre à chacun et chacun n'évolue pas de la même façon, au même rythme.

1.4 La pédagogie au service de l'autonomie

Pédagogie active de type Montessori

Ces dernières années, on voit apparaître une pédagogie soucieuse du rythme individuel de l'enfant. Celle-ci n'est pas nouvelle et se développe au sein de diverses pratiques de classes d'enseignants en quête d'une école pour la bienveillance comme le préconise les nouveaux programmes. Mes recherches se sont donc portées sur ces professeurs qui mettent en place cette pédagogie dite alternative pour favoriser la construction de l'autonomie au rythme de l'enfant.

L'autonomie est liée à la persévérance et, pour Céline Alvarez, ces notions corollaires nécessitent du temps à l'enfant pour se les approprier. Lorsqu'elle était professeur des écoles, cette dernière a pu tester des pratiques issues de celles de Maria Montessori dans sa classe de cycle et les résultats qui ont découlés de ces trois années ont été spectaculaires tant au regard des apprentissages moteurs que cognitifs : Des espaces spécifiques à chaque domaine, des situations développant les compétences exécutives, autant de dispositifs qui ont su répondre aux besoins de l'enfant. Si la pédagogie active de Maria Montessori me semble, pour certains aspects, pertinente, cela ne reste qu'une inspiration personnelle que je fais évoluer dans ma pratique professionnelle pour répondre aux besoins des élèves.

La pédagogie Montessori est apparue en 1907, créée par Maria Montessori, docteur italienne en médecine, licenciée en philosophie, psychologie et biologie. Féministe engagée dans l'étude des enfants, elle se penche en premier lieu sur des individus présentant d'importants troubles cognitifs pour s'intéresser dans un second temps à des enfants à profil ordinaire. Fruit de longues études et de recherches, la pédagogie de Maria Montessori s'inscrit donc dans une éducation basée sur le développement naturel de l'enfant et l'observation de celui-ci, laissant de côté la transmission de savoirs.

La pédagogie de Maria Montessori est, en règle générale, plébiscitée par de nombreux enseignants qui la pratiquent au quotidien dans leur classe. Par ailleurs, Philippe Meirieu défend cette philosophie pédagogique qu'il juge moderne.

Par d'étranges ruses de l'histoire, il arrive que des apports pédagogiques, déjà décisifs au moment où ils ont été formulés, deviennent particulièrement d'actualité. Non par nostalgie ou culte d'un passé mythique, mais parce que le présent et la construction de l'avenir requièrent justement que l'on se ressource et retrouve l'essentiel. Ainsi en est-il, à mes yeux, de l'apport de Maria Montessori. Elle a profondément marqué l'histoire de la pédagogie et beaucoup de ses apports sont devenus, aujourd'hui, des acquis. De nombreux professeurs, avec plus ou moins de discernement, se réclament d'elle. Et son fameux oxymore « Aide moi à faire tout seul » pourrait, au moment où la majorité des

chercheurs en matière d'apprentissage s'inspirent de Vygotsky, être considéré comme le principe fondateur de la modernité pédagogique.

Propos de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie¹⁴

1.5 Constat de la pratique en classe

1.5.1 Le rôle de l'enseignant

Comme vu précédemment, le Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 souligne le rôle indispensable de l'enseignant en qualité d'observateur.¹⁵

Pour intégrer ce rôle dans une démarche de pédagogie montessorienne, il faut pouvoir associer les idées majeures de cette dernière avec les instructions officielles : attendus de fin de cycle de maternelle et référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Les pratiques des enseignants de maternelle étaient, jusqu' alors, principalement axées sur la rotation de groupes fixes constitués de 5 à 7 élèves en fonction de l'effectif classe. Tous les enfants participaient donc aux mêmes activités construites autour d'un objectif pédagogique. Les préconisations actuelles demandent aux professeurs des écoles de se détacher de ce système jugé limité. En effet, un élève qui a atteint un objectif dans un domaine ne devrait pas être confronté à la même situation d'apprentissage que celui qui a besoin d'approfondir la notion concernée. L'enseignant doit « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves¹⁶ ». Aussi, les ateliers individuels de type Montessori permettraient aux enseignants de proposer un éventail d'activités répondant aux différents besoins de chaque enfant. Pour cela il est primordial que le professeur connaisse ses élèves et leurs processus d'apprentissage.

Céline Alvarez, qui bouscule la conception de l'éducation classique, « dépoussière » la pédagogie de Maria Montessori dont la maxime la plus connue est « aide- moi à faire seul » et met en avant les lois naturelles de l'enfant. En effet, l'enseignant doit adopter une posture active en se basant sur les prescriptions détaillées dans le

¹⁴ Propos puisés sur le site de Philippe Meirieu (cf sitographie)

¹⁵ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 / 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants /1.4.

Une école qui pratique une évaluation positive

¹⁶ Issu du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Programme du cycle 1 ainsi que sur les ressources qui y sont associées en respectant le rythme de chacun pour aider à progresser ses élèves.

1.5.2 Motivation des élèves

Véritable accompagnateur dans leur parcours de formation, le professeur doit parvenir à capter l'attention de ses élèves, les motiver pour leur permettre de développer des compétences. Il paraît plus aisé de présenter une situation d'apprentissage à des sujets désireux de comprendre pour soi-même que pour une raison extérieure. Se servir de la motivation endogène de ses apprenants, ce que Deci nommait la motivation intrinsèque, c'est-à-dire provenant de l'individu, pour nourrir son potentiel intérieur. En effet, les enfants de maternelle sont depuis leur naissance dans une dynamique où ils désirent tout savoir faire : marcher, s'habiller, faire des choix, manger seul, explorer les prises de risques avec leur corps. Ceux de grande section font des mathématiques, apprennent à utiliser la langue française et désirent naturellement aller plus loin : savoir lire, écrire sont deux parfaits exemples. Ce sont des élèves exigeants qui ont besoin d'être nourris intellectuellement car ils sont en perpétuelle demande. Il semble donc inévitable de susciter l'envie chez les écoliers par des activités attractives et concrètes. Les activités individualisées montessorienne prennent en compte la notion de plaisir et sert les intérêts propres à chacun.

1.5.3 La place de l'erreur

Les pédagogies et les programmes ne cessent d'évoluer pour se recentrer au mieux sur l'intérêt de l'enfant en lui donnant les outils, les méthodes, les savoirs, le langage pour acquérir un certain niveau d'autonomie qui le fera avancer dans sa vie. C'est dans cette optique là que l'on voit apparaître l'idée que l'enfant doit se sentir confiant et valorisé et doit donc évoluer dans un cadre bienveillant. Cela amène à revoir la place du jugement de l'adulte et ainsi reconsidérer l'erreur mis trop souvent en évidence par l'enseignant. L'erreur, une chance pour que l'apprenant rebondisse, au service des apprentissages, un outil de remédiation, celle qui permet d'évaluer positivement. On ne la montre plus du doigt, on souligne les réussites et ce qui n'est pas compris, pas su, on tente de le comprendre pour apporter les solutions nécessaires. Quelque chose de nouveau vient d'apparaître dans l'histoire de la pédagogie française : Favoriser la bienveillance, accorder une place différente à l'erreur pour évaluer positivement afin de ne pas entraver l'évolution de l'élève dans sa construction.

Puisque nous ne sommes plus dans le transmissif pur, le pédagogue est amené avant tout à susciter l'intérêt de l'élève pour ne pas créer un blocage dû au stress généré par l'adulte. Nadia Gagnier, psychologue, explique à ce sujet que « Lui mettre trop de pression a souvent pour conséquence de retarder l'apprentissage ».

L'élève n'est plus un spectateur de sa formation mais un véritable acteur. En effet, l'enfant apprend par la manipulation, en se trompant, en recommençant, en remédiant, en jouant, en répétant, en s'exerçant, en résolution de problèmes. Autant de modalités que l'on retrouve dans les ateliers d'inspiration Montessorienne.

2 L'étude

2.1. L'autonomie dans ma classe

Pour mémoire, je travaille à mi-temps dans une classe de grande section de maternelle comprenant 24 élèves située en Réseau d'Education Prioritaire. En début d'année, ma classe reflétait l'hétérogénéité en matière d'autonomie. A titre d'exemple, des élèves de grande section sollicitaient de l'aide dans l'habillage sans même essayer alors que d'autres proposaient spontanément leur aide parce qu'ils avaient déjà passé ce cap. Je partage ma classe avec une collègue expérimentée avec laquelle je me suis efforcée de trouver des situations qui favorisent l'autonomie de nos élèves. La titulaire adopte depuis plusieurs années une pédagogie d'enseignement classique et s'est dit ouverte à d'autres possibles. Aussi, je me suis intéressée, avec ma préoccupation de jeune enseignante et l'appropriation des nouveaux programmes scolaires, aux dispositifs à mettre en place pour favoriser la construction de l'autonomie de l'enfant en maternelle.

Forte de ma formation professionnelle, j'ai donc étudié et étudie encore les différentes pédagogies utilisées dans les classes de maternelle, les traditionnelles et les dites actives. Tout type d'enseignement doit s'appuyer sur les programmes de maternelle régis dans le BO de mars 2015. C'est pourquoi j'ai intégré des dispositifs développant l'autonomie cognitive afin de permettre à l'élève d'entrer dans les apprentissages.

Les recherches exposées précédemment m'ont poussées à revoir l'organisation de ma classe. J'ai donc été amenée, d'une part, à observer les pratiques professionnelles de professeurs des écoles qui se préoccupent de favoriser l'autonomie et l'initiative de

leurs élèves, mais aussi à expérimenter des activités, des aménagements dans ma propre classe et de les analyser.

Pédagogie d'inspiration montessorienne oui, mais selon des règles de vie en collectivité : l'accueil du matin est un rituel pendant lequel les élèves font preuve d'une certaine autonomie que j'ai souhaité être un moment privilégié. Ce dernier inclus de l'autonomie affective mais aussi physique puisque l'enfant se sépare de ses parents pour entrer dans sa classe. Il s'agit donc pour l'élève d'une prise de conscience de ses possibilités en tant qu'individu à se sociabiliser au sein du groupe classe, dans un contexte différent de celui de la famille. Etre accueilli dans une classe chaleureuse par un adulte souriant et intéressé par son élève, voilà finalement ce qu'aspire n'importe quel enfant. C'est un temps consacré également à des tâches bien précises, bénéfiques au groupe classe : rangement des étiquettes présents, comptage des élèves, écriture de la date sous les 3 formes d'écriture, situation langagière propice lors d'un « quoi de neuf » réclamé par les élèves. Un temps de regroupement efficace en termes de contenu et court afin de pas perdre l'attention des élèves.

2.2 Dispositif

Au regard des concepts théoriques exposés précédemment, il m'a semblé judicieux d'appliquer à ma classe un certain type d'organisation favorisant :

- L'autonomie politique des élèves pour permettre de réguler, de donner un cadre de travail.
- L'autonomie cognitive afin de favoriser la mise en place d'ateliers individualisés tenant compte :
 - du matériel : Création de boîtes de rangement contenant les outils servant aux activités, explicitement identifiables (présence d'un pictogramme) et accessibles aux élèves.
 - de l'espace : Agencement du mobilier pour faciliter le repérage dans la classe rendant ainsi le pôle atelier individualisé bien distinct.
 - du temps : Une frise chronologique est affichée et évolue à l'aide d'une pince à linge sur des photographies symbolisant les moments clé du déroulement d'une journée.

- des consignes : Formulées en amont par moi en utilisant un vocabulaire adéquat et précis, elles sont ensuite reformulées par un élève qui explique à l'ensemble de la classe ce qui est attendu.

Cela me permet de vérifier la bonne compréhension et l'appropriation des consignes. C'est aussi un moment propice aux échanges : Un élève utilisait le mot « numéro », je suis alors intervenue en demandant à la classe « numéro... cela vous convient comme mot ? On parle de numéro dans cette activité ? ». J'ai donc invité les élèves à faire appel à leur mémoire, à réactiver le lexique utilisé au quotidien quand on travaille des mathématiques. « On dit : nombre ! Parce que numéro c'est pour les codes » a répondu un autre élève. Les consignes ainsi verbalisées par les enfants font émerger un vocabulaire connu mais pas nécessairement maîtrisé de tous.

- des règles de vie : Elles ont été élaborées en début d'année et sont sans cesse rappelées le matin, avant une activité, car, à l'école, la répétition est primordiale. Dans notre classe, la titulaire et moi avons affiché le prénom des enfants sur un tableau bas pour qu'ils puissent manipuler eux-mêmes leurs étiquettes dans des zones de couleurs : vert, jaune et rouge. Tous les matins, les élèves sont dans le vert car c'est une nouvelle journée. Si un comportement est jugé incorrect, l'étiquette-prénom est alors déplacée vers la zone jaune, puis rouge. Lorsqu'un effort est constaté, alors l'inverse se produit. Si un élève finit sa journée en étant dans le rouge cela implique que la maîtresse en parle aux familles pour montrer aux enfants que nous sommes en lien constant avec leurs parents.

2.3 Le choix des recueils de données

Afin de pouvoir apporter une réponse à la problématique de base à savoir si les ateliers individualisés d'inspiration montessorienne favorisent la construction de l'autonomie des élèves de maternelle, j'ai opté pour plusieurs recueils de données dont une méthode descriptive des observations effectuées.

C'est en partant de mon travail d'étude et de recherche que je me suis servie d'une grille d'indicateurs précis pour observer l'évolution de mes élèves (Annexe 2). Je me suis inspirée d'un modèle mis en ligne par la PEMF Laurence Prévost à l'école Zillisheim. Cette grille a ensuite été partagée à des collègues, ce qui a généré un échange lors de différents entretiens semi-directifs. Je me suis également appuyée

sur des annotations tenues dans un cahier à spirales prenant en compte différents critères comme la fréquence des ateliers (Annexe 3). J'ai choisi ce modèle de recueil de données car il me permet d'accéder directement aux faits en étudiant quotidiennement le comportement, les interactions de mes élèves, et ceci tout au long de l'année scolaire. La difficulté a été de récolter suffisamment d'observations significatives pour rendre compte de mon étude. Il y a donc des observations dites participantes puisque j'étais membre du groupe observé ce qui m'a placé en immersion totale et, à l'inverse, il y a des observations dites non participantes et il m'a fallu me reposer sur les notations de mes collègues.

J'ai également recouru à la diffusion d'un questionnaire auprès de plusieurs collègues d'école maternelle (Annexe 4). Les principaux avantages de ce recueil d'avis est qu'il est anonyme, libre dans le choix des réponses des interrogés. Les inconvénients qui découlent du questionnaire résultent justement de la spontanéité. En effet, les réponses sont souvent peu réfléchies, voire superficielles. C'est pourquoi j'ai fait le choix de ne poser que des questions fermées pour avoir le plus de réponses qui correspondent à mon objectif : La construction de l'autonomie des élèves de maternelle en lien avec la mise en place d'ateliers individualisés d'inspiration montessorienne.

Enfin des entretiens semi- directifs ont eu lieu entre des collègues et moi (Annexe 5). Recueil que j'ai particulièrement apprécié puisqu'on est dans la communication directe, dans l'échange. C'est une situation assez sécurisante car j'avais le contrôle des questions même si celles- ci étaient ouvertes. Cela m'a permis de réguler ou d'étayer la conversation, de tendre vers d'autres interrogations ou observations. On n'est plus dans l'anonymat donc il faut prendre en compte que les commentaires seront sans doute plus filtrés et sont propres à la position de l'interrogé. J'ai fait le choix d'enregistrer ces conversations pour retranscrire le plus fidèlement possible les propos tenus. Le nombre de données est faible et ne permet pas de généraliser, néanmoins il dégage un sentiment commun à tous les interrogés.

2.4 Mise en place

L'organisation de la classe est importante pour favoriser l'autonomie des élèves, c'est pourquoi certains dispositifs ont été rapidement mis en place: ateliers autonomes

d'inspiration montessorienne pensés pour développer les fonctions exécutives de manière autonome et individuelle, l'agencement de l'espace est continuellement repensé par pôle d'activité, l'acquisition de la propreté n'est plus modalisée par un passage aux toilettes à heure fixe mais à la demande des élèves, le tutorat et la responsabilisation des tâches ont été instaurés, le matériel est visible et accessible par tous les élèves, enfin, les consignes énoncées sont reformulées. Autant de mises en œuvre qu'il est difficile d'observer la totalité, c'est pourquoi je me suis centrée sur ces types d'ateliers Montessori adaptés au niveau de chacun de mes élèves pour analyser et apporter un regard critique.

Cette modalité demande à l'élève de chercher à développer des stratégies de manière individuelle, ce qui concoure à la construction de l'autonomie de motricité fine et intellectuelle.

« Les observations qui sont à la base de ma méthode ¹⁷ » ont été effectuées auprès des 24 élèves de ma classe ainsi que sur deux classes de grande section des Bouches du Rhône, département limitrophe, ayant le même environnement. Les échanges avec mes collègues de travail ont donc été importants quant aux retours sur les indicateurs sélectionnés.

Comme tous les élèves évoluent différemment, je n'ai pu dresser de « profils types ». Entre ceux qui évoluent sans aide et spontanément, ceux qui ont besoin d'être confortés, encore hésitants et ceux qui malgré un étayage poussé requièrent la présence de l'adulte à leurs côtés pour les guider, il a fallu m'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant lors de ses activités individualisées.

Aussi il a été intéressant de les mettre en place rapidement pour observer l'évolution des élèves sur l'année.

2.5 Contraintes et limites de la pédagogie Montessori

Lorsque je me suis intéressée aux ateliers d'inspiration montessorienne, j'ai tout de suite été confrontée aux problèmes liés au matériel quant au coût et l'espace. En effet, cette pédagogie demande beaucoup de matériel spécifique. Des professionnels proposent une large gamme de produits néanmoins, cela ne rentrait dans le budget

¹⁷Citation de Maria Montessori lors d'une conférence de 1936 à Paris

de ma classe. J'ai donc dû fabriquer la plupart d'entre eux ce qui m'a demandé énormément de temps personnel.

Je partage ma classe à mi-temps avec une collègue. Cela implique donc que je m'adapte aussi à ses besoins. Notre classe est assez chargée en mobilier : Plus de tables et de chaises que d'élèves, de nombreux meubles de rangement. Tout ceci n'a pas favorisé la mise en place de ce dispositif.

Si cette pédagogie facilite la gestion de l'hétérogénéité, le « devenir élève », la prise de conscience des apprentissages des enfants, elle est pour autant critiquée concernant les attendus de l'institution. En effet, certains considèrent qu'elle ne couvre qu'une partie des apprentissages souvent tournés vers de développement exécutif (motricité fine). La partie artistique et sportive est jugée peu exploitée.

De plus, l'Education Nationale ainsi que mon inspecteur de circonscription mettent l'accent sur l'importance du langage en maternelle, or, une des règles de ces ateliers est de travailler seul et dans le silence. Ce qui ne favorise donc pas les échanges verbaux.

Aussi, j'ai tenu compte de ses contraintes et de ses limites pour ne pas pénaliser mes élèves dans leurs apprentissages.

2.6 Modalités de mise en œuvre

2.6.1 Déroulement

Les activités proposées se présentent dans des boîtes- tiroirs, rangées dans une étagère consacrée uniquement à cela, accessible aux enfants. Un pictogramme ou une photo de l'activité est affiché sur le devant de chaque boîte (Annexe 6). Les enfants peuvent en choisir une librement selon leur envie soit le matin quand ils arrivent, soit après un atelier de groupe. Les consignes et les objectifs visés sont écrits à l'intérieur sur une petite fiche. Le principe de fonctionnement est simple : les élèves s'installent (à table, par terre...) et réalisent le travail exigé par l'atelier. Les seules consignes sont de maintenir le volume sonore bas, ranger, défaire et nettoyer après avoir fini son atelier, ne pas déranger les camarades en train de travailler (autorisation de regarder, voire de tutorat dans certains cas). Les critères de réussite et de réalisation sont connus des enfants. En effet, l'attendu de chaque activité est répété

de manière à ancrer ce fonctionnement progressivement. Quand un élève estime avoir terminé, il lève la main pour que l'Atsem ou moi-même vérifions le travail. Il est alors important de faire formuler les procédures utilisées par l'enfant, qu'il puisse expliquer comment il est parvenu au bout de sa tâche. Selon l'activité, une auto-évaluation peut être proposée avec un affichage du rendu final au dos de l'activité par exemple. Au coin regroupement, certains élèves sont invités à expliquer leurs procédures, leurs réussites mais aussi leurs difficultés. Tout ceci est discuté afin que chacun puisse proposer une aide, un avis, un étayage.

L'autonomie exercée ainsi au quotidien a permis à mes élèves de grande section de s'épanouir dans leur développement individuel en cochant le travail réalisé et validé dans un tableau à double entrée pour chaque activité (Annexe 7). Ce dernier comprend une ligne des ateliers photographiés et une colonne avec le prénom de chaque enfant. Selon l'activité, j'ai préféré opter pour une feuille individuelle (Annexe 8). Ces fiches m'ont été utiles pour la rédaction du carnet de suivi des apprentissages des élèves mais aussi pour que ces derniers se rendent compte de leurs progrès.

2.6.2 Les choix des ateliers et les domaines correspondants

Afin de respecter les instructions officielles, il faut se rappeler que ces ateliers doivent être construits et liés aux objectifs scolaires. En effet, je me suis efforcée de partir du programme de maternelle pour mettre en œuvre ces activités. Ces dernières servent de continuité, de prolongements, de différenciation et de réinvestissement aux situations d'apprentissage dirigé par mes soins.

Aussi ces ateliers sont organisés autour de 4 domaines d'apprentissage de l'école maternelle à savoir :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

Pour le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », ma classe ne me permettait pas de mettre en libre disposition du matériel, aussi les séances de sport ne sont pas appuyées sur la pédagogie montessorienne.

Les enfants ne développant pas les mêmes intelligences, comme nous l'avons vu précédemment avec la théorie de Caudron, j'ai recherché des activités correspondant à chacun de mes élèves en favorisant l'intelligence linguistique, logico-mathématique, spatiale, corporelle-kinesthésique et musicale.

Les travaux de Céline Alvarez, citée précédemment, m'ont aidés à mettre en œuvre les dispositifs. De nombreux sites internet ont également été des ressources indispensables (cf sitographie).

2.6.3 La validation

Les activités sont choisies par les élèves et tendent progressivement vers un niveau supérieur. Une fois terminées, elles sont validées par l'adulte et peuvent être cochées directement par l'enfant dans un tableau. Cela permet à l'ensemble de la classe de voir ce qui a déjà été réalisé et ce qu'il reste à parcourir pour changer de niveau (Annexe 9). Les programmes sont attachés à la pratique d'une évaluation positive qui « repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution ». ¹⁸

3 Résultats

3.1 Retour d'expérience et analyse des données relevées dans ma pratique professionnelle

3.1.1 Compte-rendu des observations

Mes observations se sont reposées sur plusieurs critères :

- La fréquence des élèves pour chaque atelier
- La tâche aboutie
- La nécessité d'intervention
- La fréquence des sollicitations
- La fréquence du rappel des règles
- La verbalisation de la consigne par les élèves

¹⁸Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 / 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants /1.4. Une école qui pratique une évaluation positive

1^{ère} période : Septembre à octobre- Découverte

Après m'être familiarisée à ma classe et qu'un climat de confiance fut installé entre mes élèves et moi, j'ai présenté progressivement quatre activités rattachées au domaine « Explorer le monde » et « Construire sa pensée pour structurer sa pensée ». La présentation s'est fait au coin regroupement le matin.

Moi : « Je voudrais vous présenter une activité individuelle... Quelqu'un sait-il ce qu'individuel veut dire ? ».

Les enfants ont proposé des définitions puis j'ai écrit celle qui convenait le mieux sur une feuille qui est restée affichée au coin des ateliers individualisés.

J'ai exposé aux enfants une boîte par jour en réalisant moi-même la tâche une première fois sans aucun commentaire puis j'ai demandé aux élèves ce que je venais de faire. La seconde fois j'ai repris les explications des enfants et leur ai demandé de me guider. Ceci a permis de réguler la consigne qui était en train de se construire avec eux. Une troisième fois, j'ai accompagné le geste à la parole pour donner des consignes claires, faciles à retenir. Une fois la présentation d'une boîte terminée, j'ai expliqué les règles les concernant :

- 1) Les activités se réalisent seul
- 2) Il faut être concentré et silencieux
- 3) Il faut prendre soin du matériel ça veut dire savoir le ranger
- 4) Il faut faire valider son travail

Lors de cette période, les enfants ont manifesté un certain intérêt pour ce nouveau dispositif, néanmoins ma présence a été nécessaire pour 72% des élèves. Il semble que cela était lié au fait de travailler individuellement. Il a fallu attendre la seconde période pour que les élèves intègrent ce nouveau pôle et type de fonctionnement.

Période 2 : Novembre à Décembre - Compétences langagières

Les élèves ont fréquenté les ateliers avec plus d'assurance. Certaines activités ont perdu de leur intérêt dès que les enfants les ont maîtrisées. Il a donc fallu en renouveler en proposant des ateliers évolutifs avec une mise en place de différenciation. Cela a permis aux élèves d'évoluer de manière autonome dans leurs choix d'apprentissages.

L'hypothèse de départ, sur l'aspect favorable des ateliers individualisés dans la construction de l'autonomie s'est rapidement vérifiée. En effet, la totalité des élèves

ont respecté les règles mises en place en début d'année lors de la pratique des activités. Pour les plus introvertis, cela a contribué au développement considérable de leur langage comme constaté lors de mes observations qui ont servies à remplir le carnet de suivi des apprentissages des élèves (Annexe 10).

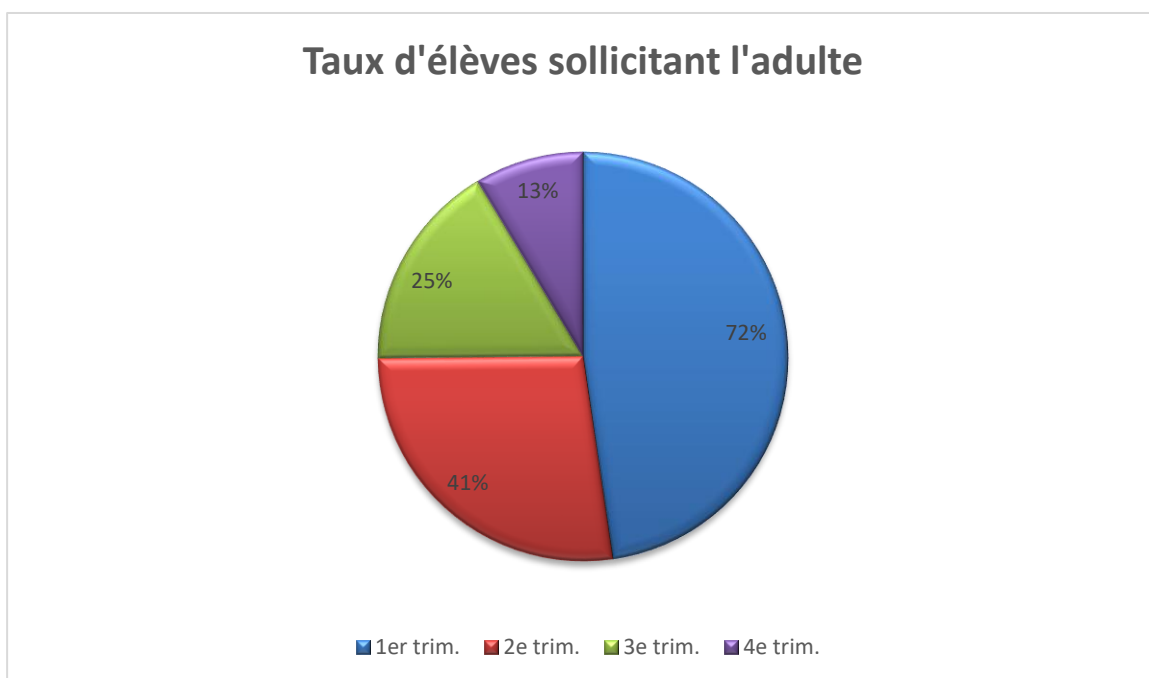
Période 3 : Janvier à février- Responsabilisation

Cette période est celle qui a vu le plus d'activités proposées aux élèves. Libres de leur choix pour réinvestir les notions vues en situation d'apprentissage dirigée, les enfants se sont montrés concentrés dans leur tâche, assidus. Les activités individualisées leur ont permis de développer une notion que je n'avais pas pris en compte au départ de mes recherches : la responsabilisation. En effet, lorsque les élèves terminaient un travail en atelier- groupe, ils se dirigeaient au pôle des boîtes individuelles sans mon intermédiaire comme cela l'était quelques fois auparavant, choisissant consciencieusement celles qu'ils allaient réalisées en tenant compte des affiches à double entrée pour savoir où ils en étaient dans leur progression.

Période 4 : Février à avril- Problème de compétition

Cette période n'apparaît pas dans le tableau des participations des élèves car la fréquentation était telle que je ne pouvais plus pointer avec exactitude le nombre de participations. Néanmoins, je ne peux que confirmer que le dispositif a été porteur. En effet, une compétition était apparue entre certains élèves, le facteur temps était alors devenu un problème. Les enfants allaient vite et n'étaient donc plus impliqué dans leur travail car préoccupé par l'évolution d'un autre. On s'éloignait donc de l'objectif initial : favoriser la construction de l'autonomie. Aussi, ai-je proposé aux élèves qui terminaient d'aider les autres sous la seule condition que leur travail fini me soit expliqué puis validé. Une différenciation qui ne s'opérait plus avec moi mais avec les élèves, entre eux, avec leurs mots et leurs processus : le conflit cognitif si nécessaire aux yeux de Vygotsky à observer. Une aubaine pour le professeur que je suis ! Ces interactions en duo étaient ensuite partagées au coin regroupement. Les programmes disent à ce sujet que « l'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et

éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages »¹⁹. Cette différenciation a permis de respecter le rythme personnel de chacun. Les enfants qui éprouvaient des difficultés ne se tournaient plus vers moi mais vers leurs camarades, toujours sous mon regard professionnel. Un tutorat s'est installé entre certains enfants. Les plus rapides ne se précipitaient plus dans leur activité individuelle et une fois que je leur donnais le feu vert ils se rapprochaient de ceux qui semblaient ne pas avancer. Les enfants concentrés exprimaient alors le besoin ou pas, d'être aidé. Une nouvelle règle a dû être instaurée : « Si on aide un camarade on ne doit pas faire son travail à sa place ».



Au regard de ce graphique, on constate que les élèves ont su se détacher de l'étayage de l'adulte au fur et à mesure des périodes.

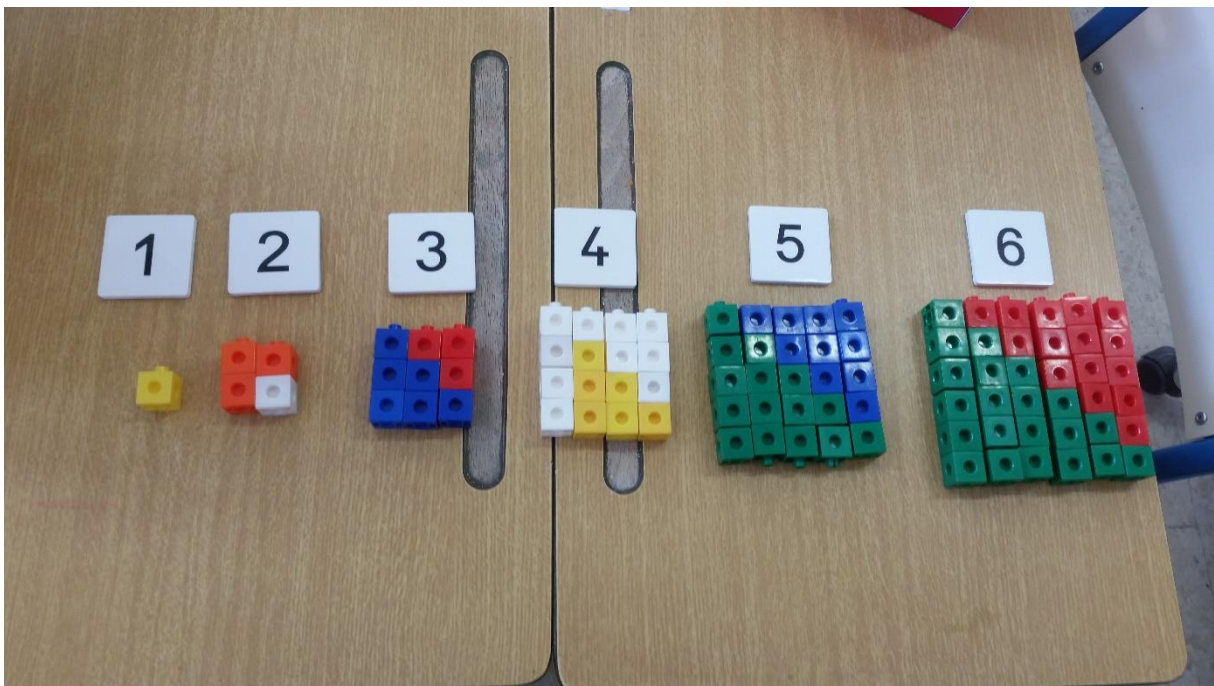
3.1.2 Rencontre avec les parents

En classe, à la fin de la période 3, afin de m'écartier des grilles avec des indicateurs sur chaque domaine, je me suis appuyée sur différentes autonomies pour permettre

¹⁹ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 / 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble /3.2. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe

aux parents d'avoir un retour sur l'évolution de leur enfant au sein de la classe (annexe 11).

S'en est suivi une rencontre avec les familles qui ont dit avoir apprécié mon point de vue sur l'autonomie de leur enfant. Pour le public de ce secteur, cela semblait plus accessible qu'une analyse de leurs compétences par domaine d'apprentissage qui les dépasse bien souvent. Je le constate encore lorsque je dis à un parent : « C'est bien, aujourd'hui votre enfant a été capable de décomposer le nombre 7 avec des cubes ».

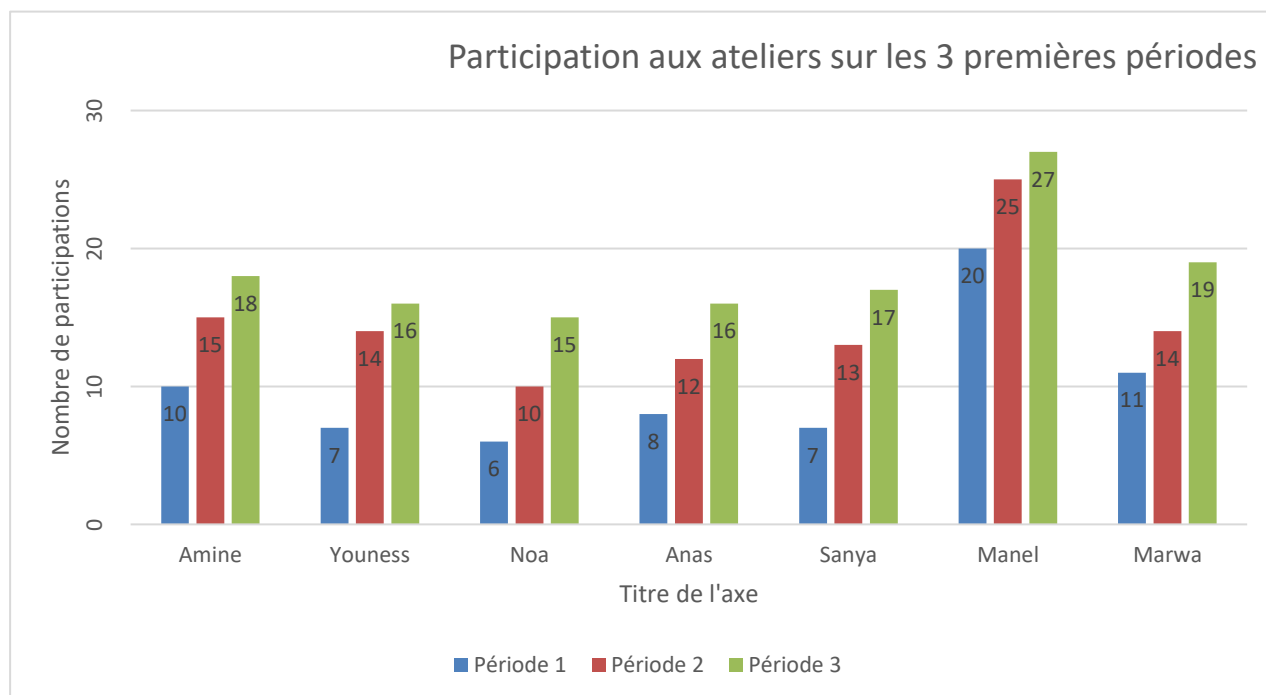


Face à leur incrédulité visible je les invite donc à regarder les tours de cubes laissées sur une table. Mais les parents semblent seulement rassurés par l'air satisfait que j'affiche et la conversation s'arrête alors souvent ainsi : « C'est bien ? Il est sage ? ». Pour ses familles dont la langue française n'est pas maîtrisée, le carnet de suivi devra être explicité de manière générale pour être compris. Mon analyse sur les différentes autonomies des élèves a servi d'échanges et a permis aux parents de situer leur enfant dans ses apprentissages.

3.1.3 Participation spontanée des élèves

Comme remarqué précédemment, le temps a été un facteur phare dans l'évolution des activités. Pour constater les effets des ateliers individualisés d'inspiration montessorienne sur la construction de l'autonomie chez les élèves, je me suis appuyée sur leur participation spontanée aux activités lors des périodes 1, 2 et 3. J'ai

sélectionné 7 des 24 élèves, représentatifs du groupe classe, afin de rendre compte des résultats.



A l'issue de la première période on constate que les élèves ont peu participé aux activités. Cela peut s'expliquer par la découverte d'activités pas encore maîtrisées et peu nombreuses en début d'année puisqu'elles ont été présentées progressivement.

La seconde période reflète une nette progression dans la participation des élèves. Les activités se sont diversifiées et les enfants ont pris un véritable plaisir à faire, défaire, refaire.

La troisième période est révélatrice d'un engouement dans les activités. Des réflexes se sont installés, de nouvelles activités ont été présentées.

3.2 Retour d'expérience et analyse des données relevées en dehors de ma classe

3.2.1 Questionnaire

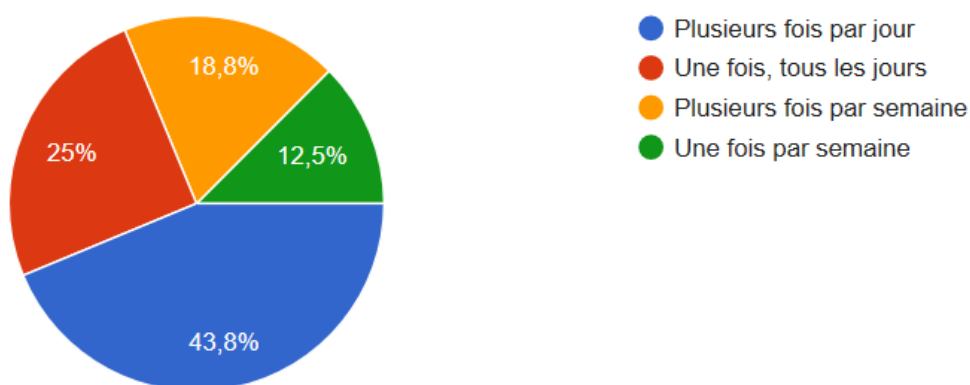
Comme expliqué dans la partie « le choix des recueils de données », j'ai transmis un questionnaire à des professeurs des écoles par le biais de plusieurs intermédiaires, aussi, l'anonymat a-t-il été respecté. Je n'ai retenu que dix-neuf retours de réponses

sur les trente- quatre car cela correspondait à mes critères : enseignants de cycle 1 qui pratiquent la mise en place d'ateliers individualisés.

Au regard des résultats qui sont ressortis, on peut constater que la pratique des ateliers individualisés est importante. En effet, 93,8% des enseignants d'école maternelle interrogés la mettent en place dans leur classe. Sur ce dernier pourcentage relevé, tous s'accordent à dire que le dispositif a fait évoluer l'autonomie de leurs élèves, la moitié jugent que cela a été profitable pour la majorité des enfants. Douze d'entre eux ont déclaré l'avoir constaté dès la première période de la mise en place des ateliers.

La fréquence de ces derniers est très aléatoire, néanmoins, 43,8% des interrogés ont dit y avoir recouru plusieurs fois dans la journée. Aucun n'expérimente le domaine de compétences « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et très peu celui des activités artistiques.

Graphique : Fréquence du dispositif



Les principaux obstacles rencontrés par ces professeurs sont l'espace dans la classe et le coût du matériel.

Pour conclure sur les analyses de ce questionnaire, il faut souligner que tous les sujets interrogés reconduiront ces types d'ateliers. Ceci témoigne bien de la conviction du corps enseignant à intégrer dans leurs pratiques professionnelles des situations qui favorisent le développement de l'autonomie de leurs élèves et notamment par le biais des ateliers individualisés d'inspiration montessorienne.

3.2.2 Compte- rendu des entretiens semi- directifs

Les entretiens semi- directifs menés avec cinq professeurs des écoles en maternelle ont été forts intéressants. En effet, le partage des pratiques, des connaissances et le retour d'analyse sur les quatre premières périodes m'ont permis de prendre du recul dans ma démarche professionnelle afin de me recentrer sur les objectifs attendus lors de la mise en place des ateliers individualisés. J'ai choisi de retranscrire le plus fidèlement possible l'un de ces échanges qui reflète au mieux l'esprit général. Car, comme pour le questionnaire, tous les enseignants qui pratiquent cette pédagogie louent son efficacité au regard de l'évolution de l'autonomie des élèves (Annexe 4).

3.3 Discussion et limites de l'étude

Au regard des résultats tirés des analyses effectuées précédemment, il est important de souligner que cette étude est limitée par sa durée. En effet, il serait pertinent de pouvoir s'appuyer sur des recueils s'étalant sur plusieurs années, dans différents établissements avec des milieux sociaux- culturels variés.

De plus, les observations reportées sont interprétées aussi, je me suis efforcée de rester objective. Il y a également un facteur considérable à prendre en compte dans cette étude qui a influencé l'évolution de l'autonomie des élèves, c'est encore une fois le temps. Un élève en début d'année n'est pas le même à la fin de l'année et ceci même sans la pratique d'une pédagogie d'inspiration montessorienne. En effet, le temps passé quotidiennement à l'école permet à l'enfant de s'épanouir et de gagner en autonomie. Je rajouterais également à cela : l'étayage du professeur, l'influence entre élèves ainsi que le développement naturel qui contribuent à la construction individuelle de l'enfant.

Enfin, d'un point de vue plus large sur ma problématique, je dirais que les données chiffrées sont difficilement exploitables puisque peu nombreuses, que l'implication de l'enseignant est décisive et enfin que l'outil seul ne fait pas la mise en situation, ne crée pas un climat de classe confortable ni le dynamisme nécessaire pour l'aspect enrôlant des ateliers. Malgré cela, les résultats de mon mémoire me confortent dans l'idée que ce dispositif est un outil à exploiter, qui est devenu pour mes élèves et moi, indispensable.

4 Conclusions

L'autonomie est un terme polysémique qui occupe une place importante à l'école. C'est une notion qui apparaît sous différentes formes (affective, physique, langagière...).

Mes observations, mes nombreuses recherches théoriques, notamment l'apport des spécialistes de notre époque, ainsi que le retour et les échanges avec les collègues d'école maternelle, me permettent d'émettre un avis favorable quant au postulat de départ : « En quoi les ateliers individualisés d'inspiration montessorienne favorisent-ils la construction de l'autonomie des élèves de maternelle ? ».

En effet, mon objectif était de palier aux difficultés liées à l'hétérogénéité en termes d'autonomie observées chez mes élèves. Le dispositif mis en œuvre dans ma classe et dans tant d'autres a apporté un cadre structuré aux enfants. Ces derniers ont eu le choix de leurs activités, rien ne leur a été imposé, aussi chacun a eu la possibilité d'évoluer progressivement, à son rythme. Je pense avoir su rendre ces ateliers suffisamment attractifs pour motiver les élèves à avancer dans leurs apprentissages.

Ceci a été possible grâce à une organisation montée en amont. En effet, plus la mise en place de ce dispositif est anticipée, mieux l'ensemble de la classe l'intégrera. Les éléments favorables et incontournables à la réussite de la pratique de cette pédagogie sont l'utilisation de grilles critériées, de fiches de suivi des élèves ainsi que la contribution précieuse de l'Atsem.

Le choix de mettre en place des ateliers individualisés à l'école maternelle est porteur pour les enseignants qui l'utilisent tant au regard des apprentissages que pour la construction de l'autonomie de leurs élèves. L'environnement dans lequel s'épanouissent ces derniers devient progressivement familier et rassurant. Se sont développées différentes autonomies : morale vis-à-vis des règles communes découlant des ateliers, physique puisque l'enfant est libre de ses déplacements lorsqu'il choisit et range son matériel mais aussi cognitive puisqu'il a besoin de donner du sens à ses apprentissages.

Ses activités individuelles ne sont pas indispensables, néanmoins, ceux qui les pratiquent ne souhaitent pas s'en défaire car ils y sont attachés pour tous les aspects

cités précédemment. L'école maternelle apporte à l'enfant tout ce dont il a besoin pour son présent mais aussi pour son futur en tant que citoyen. Tout y est pensé pour lui permettre d'exercer son autonomie.

L'autonomie à l'école reste un sujet intarissable, elle commence à se construire en maternelle pour servir tout au long de la vie. C'est à l'enseignant qu'il revient de proposer un environnement favorable à ses élèves pour les accompagner au mieux dans ce cheminement.

5 Références bibliographiques

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Retz, DL 2009.
- Brunot, R., Grosjean, L., & Leselbaum, N. (1999). *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble, France : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Chesnais, M.-F., & La Garanderie, A. de. (1997). *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris, France : Hachette éducation, 1997.
- Guillaumond, F., Filleul, C., Sultan, V., & Dorance, S. (2002). *Des enfants autonomes*. Paris, France : Magnard.
- Montessori, M., Marcel, J.-M., & Montessori, M. M. (1958). *Pédagogie scientifique : la découverte de l'enfant*. (G. J.-J. Bernard, Trad.). Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. (C. Meyer, Éd.). Paris, France: les Arènes, DL 2016.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur, DL 2004.
- Perrier, P, Delalande J, Quentel, J-C, Go, N, Bozec, G, Joigneaux, C, ... (2014). *L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?* Recherches en Education. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf>.
- Bossis, J., Dumas, C., Livérato, C., & Méjean, C. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre PS-MS-GS: à l'école de la bienveillance*. Paris, France: Retz, DL 2015.
- Bernard Lahire, *La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue française de Pédagogie, n° 134.

Sitographie

<http://meirieu.com/PATRIMOINE/hommagemontessori.htm>

<https://lamaternelledesenfants.wordpress.com>

<http://maternailes.net>

<http://laclasse delaurene.blogspot.fr>

<http://dessinemoiunehistoire.net>

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779#aCzzS3pFrciUa6T0.99>

6 Sommaire des annexes

1- Tableaux du développement de l'enfant- D'après Florin, A. (2003). Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, les Topos. Tous droits réservés- Ressource Eduscol.	38
2- Grille critériée – autonomie des élèves	39
3- Exemple de récapitulatif des annotations prises dans mon cahier d'observations pour un élève.....	40
4- Questionnaire partagé à des professeurs des écoles	41
5- Entretien avec une enseignante de classe de grande section- Avril 2017	44
6- Meuble des ateliers individualisés	47
7- Tableau à double entrée pour le suivi des élèves dans leurs tâches	48
8- Fiches individuelles d'un élève dans le suivi de son travail dans un domaine.....	49
9- Affiche permettant à l'élève de suivre son évolution « Je sais dire la comptine numérique jusqu'à... ».....	51
10- Extrait du carnet de suivi des apprentissages	52
11-Tableau rendu aux parents en période 3 sur l'évolution de l'autonomie.....	53
12- Exemples d'ateliers individualisés	54

1- Tableaux du développement de l'enfant- D'après Florin, A. (2003). Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, les Topos. Tous droits réservés- Ressource Eduscol.

Age	Moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage
3-4 ans	Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle.	Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage.	Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui.	Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.
4-5 ans	Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main tout en écrivant de l'autre.	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).	Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation.	Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
5-6 ans	Fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte	Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.	Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.

2- Grille critériée – autonomie des élèves

Indicateurs d'autonomie- Grande section 2016- 2017

Prénom de l'enfant :	Date de l'observation								
Autonomie affective et relationnelle									
Accepte de travailler avec d'autres enseignantes (aide personnalisée).									
Accepte de se tourner vers un camarade pour avoir de l'aide si les adultes de la classe sont occupés.									
Accepte de travailler avec un ou des camarades désignés par la maîtresse (pour le travail en groupe et le tutorat).									
Ne questionne pas l'enseignante pour se rassurer.									
Autonomie physique									
Contrôle ses gestes d'habillage et d'hygiène lors des passages aux toilettes.									
Sait sortir et ranger le matériel accessible librement et le matériel d'EPS.									
Autonomie intellectuelle									
Sait décider de ses passages aux toilettes dans la journée.									
Sait ce qu'il doit faire après la passation des consignes collectives.									
Est capable d'agir seul en cherchant à respecter la consigne donnée.									
Sait s'organiser, chercher le matériel nécessaire à l'activité ou à son projet, le gérer en le disposant de manière fonctionnelle sur la table, le ranger après usage.									
Ne questionne pas l'enseignante pour pallier à une insuffisance d'attention.									
Sait utiliser les outils d'aide dont il dispose (affichages, cartes-consignes, Porte- outils...).									
Cherche l'aide d'un pair avant de solliciter les adultes de la classe s'il voit qu'ils sont occupés.									
Mène l'activité jusqu'à son terme.									
Prend des initiatives.									
Propose spontanément son aide à un camarade.									
Propose ses idées (notamment lors des temps de concertation des projets de classe).									
Sait faire des choix sans tenir compte de modèles (un autre enfant, l'enseignante...) et accepte de les discuter.									
Est capable de s'auto-évaluer.									

3- Exemple de récapitulatif des annotations prises dans mon cahier d'observations pour un élève

Nom de l'élève :		Période 2
Fréquence atelier :		
A1	X X X X	
A2	X X	
A3	X X X X X X	
A4	X X X	
A5	X X	
A6	X X X X	
A7	X X X X X	
A8	X X X	
A9	X X X X	
A10	X X	
A11	-	
Tâche aboutie	33/35	
Intervention	6	
Sollicitation	11	
Règles	4	
Consignes verbalisées	24	
Observations générales	L'élève sait se détacher de l'adulte. Elle fait preuve d'assiduité dans son travail et fréquente les ateliers dans tous les domaines proposés. Envisager une différenciation en numération (prédécouper les étiquettes- nombres).	

X : Atelier fréquenté

- : Néant

4- Questionnaire partagé à des professeurs des écoles

Construction de l'autonomie

Dans le cadre de mon travail d'étude et de recherche portant sur la construction de l'autonomie en lien avec la mise en place d'ateliers individualisés d'inspiration montessorienne, je souhaiterais avoir un retour sur le sujet et vous soumettre mon questionnaire :

*Obligatoire

Etes- vous professeur des écoles en école maternelle ? *

- Oui
- Non

Mettez- vous en place des ateliers individualisés d'inspiration montessorienne au sein de votre classe ? *

- Oui
- Non

Pour quelle section ? *

- PS
- MS
- GS
- Classe de cycle

A quel(s) moment(s) mettez- vous en place ces ateliers ? *

- A l'accueil
- Après un travail de groupe
- Comme atelier
- Ce n'est pas fixe

Qui participe à ce moment ? *

- La classe entière
- La moitié de la classe
- Un petit groupe

Quelle est la fréquence de ce dispositif ? *

- Plusieurs fois par jour
- Une fois, tous les jours
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par semaine

Dans quel(s) domaine(s) de compétences avez- vous mis en place ces ateliers ? *

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

Comment introduisez- vous ces ateliers ? *

- Explication au coin regroupement
- Explication individuelle
- Découverte au temps d'accueil

A quel moment de l'année ces ateliers ont-ils été mis en place ? *

- 1ère période
- 2ème période
- 3ème période
- 4ème période

Avez- vous constaté que ce dispositif à fait évoluer l'autonomie de vos élèves ? *

- Pour tous
- Pour la majorité
- Pour quelques élèves
- Non

Si oui, au bout de combien de temps ? *

- Dès la 1ère période de sa mise en place
- Après plusieurs périodes
- Maintenant, en fin de 4ème période

Quel est, selon vous, l'obstacle principal à mettre en place ce type d'atelier ? *

- L'espace dans la classe
- Les parents
- Votre inspection
- Le coût du matériel
- Votre Atsem

Avez- vous un dispositif qui permet de rendre compte de l'évolution de l'autonomie de vos élèves ?

- Oui
- Non

Reconduirez- vous ce type d'atelier ? *

- Oui
- Non
- Je ne sais pas encore

Si vous souhaitez partager quelque chose sur le sujet, c'est avec plaisir !

Je vous adresse mes remerciements pour cette participation et espère avoir contribué à votre réflexion professionnelle

5- Entretien avec une enseignante de classe de grande section- Avril 2017

Moi : Quel moment de l'année as-tu choisi pour mettre en place les ateliers individualisés ?

Enseignante : Dès la rentrée.

Moi : Pourquoi ce choix ?

Enseignante : Cela fait deux ans que j'utilise ces ateliers et j'ai remarqué que plus vite ils sont installés et présentés, plus vite les enfants les adoptent. Un peu comme avec les règles de vie.

Moi : Quels domaines d'apprentissage exploites-tu dans tes ateliers ?

Enseignante : Les cinq domaines. Au commencement je t'avouerais que je ne faisais que des maths ou de la motricité fine et puis j'ai voulu élargir. Ça m'a pris du temps à cause du matériel et des séquences à envisager.

Moi : Aujourd'hui combien en as-tu ?

Enseignante : Il me semble que j'en ai vingt-deux ! Tous disposés dans des meubles prévus à cet effet. Il y a les tiroirs pour le petit matériel mais aussi toute la commode pour le matériel plus conséquent et bien sûr la salle d'EPS qui est accolée à ma classe, ça c'est idéal quand tu veux que tes élèves soient libres pour s'exprimer physiquement.

Moi : Je suppose qu'il y a eu une réflexion collective... C'est un projet autour duquel tes collègues ont adhéré ?

Enseignante : En effet, on a longtemps discuté pour savoir comment procéder, quelle classe aurait-elle salle, etc. Mais au final on s'est toutes entendues : pédagogie Montessori à fond ! (Rires).

Moi : A quels moments tes ateliers sont-ils proposés ?

Enseignante : A l'accueil du matin, au temps de délestage après un travail de groupe ou alors de manière aléatoire.

Moi : Peux-tu m'en dire plus sur ton organisation ?

Enseignante : Des fois, il y a des enfants qui ont besoin de retravailler un atelier et qui sont hermétiques à autre chose, alors ils sont libres d'aller chercher un tiroir. Ça dépend vraiment. Il peut arriver que plusieurs élèves soient autour de ma caisse à instruments et ça me fait ma situation en univers sonore.

Moi : Vers quel atelier vont-ils le plus ?

Enseignante : Celui de la motricité fine !

Moi : Que leur proposes-tu en arts visuels ?

Enseignante : On travaille beaucoup sur les nuances de couleurs, les matières. Par exemple la semaine dernière il y a une élève qui a peint avec des branchages. On aurait dit que la feuille avait été balayée par de multiples couleurs. Quand j'aurais suffisamment de réalisations d'élèves, je l'exposerai dans le couloir comme une grande fresque murale.

Moi : Comment as-tu instauré les règles concernant les ateliers ?

Enseignante : Dès le début de l'année. On a créé un album où est répertorié tous les ateliers avec l'attendu final en photo quand c'est possible et comment ils doivent être rangés. Pour les règles communes, on a fait pareil mais c'est affiché sur le mur. Les enfants n'ont eu aucune difficulté à se les approprier.

Moi : Comment fais-tu évoluer les ateliers ?

Enseignante : C'est souvent eux qui le font ! En mathématiques il y a un atelier où ils procèdent à l'addition de nombres entiers en colonne. C'est sur un simple plateau, il y a la colonne des unités de représentées, je leur demande de me dire combien font 4 et 3 par exemple et en manipulant leurs jetons ils additionnent les deux collections. Et bien j'ai dû ajouter la colonne des dizaines et ils arrivent à me calculer 24 et 13.

Moi : Comment valides-tu leur travail ?

La première année j'avais utilisé des brevets de réussite mais c'est un travail laborieux donc je préfère qu'ils s'auto-évaluent en vérifiant la photo du travail fini dans l'album des ateliers. Des fois, il y a des moments où je ne vérifie pas, ils sont dans le « j'apprends tout seul ».

Moi : Au niveau de l'autonomie des enfants, qu'apportent ces ateliers ?

Enseignante (elle réfléchit) : Les ateliers sont moteurs pour les élèves : c'est-à-dire qu'il n'y en a pas un qui ne choisit son tiroir sans en avoir envie. Le concept lui-même favorise l'autonomie. Simplement se lever, choisir, tâtonner seul et vérifier seul génère l'autonomie. Ils ne me sollicitent presque jamais seulement pour les féliciter ! (Rires).

Moi : Utilises-tu un outil d'observations ?

Enseignante : Oui j'ai mon « cahier bleu », c'est celui où je note toutes les petites réussites des élèves. Il me permet aussi de remarquer leur évolution.

Moi : Comment différencier ?

Enseignante : Dans ma classe, il y a des enfants allophones qui rencontrent des difficultés en langage, ces situations de réinvestissement les place en réussite, c'est très valorisant.

Moi : Et pour les autres, quand c'est une question de niveau ?

L'étayage est minim mais puisque le déplacement est autorisé, les enfants peuvent aller puiser des informations sur les nombreuses ressources affichées dans la classe.

Moi : As-tu remarqué une lassitude s'installer chez tes élèves au bout d'un moment ?

Enseignante : Il faut savoir se détacher d'une activité, la faire évoluer sinon tu peux être certaine que tes élèves ne voudront plus y aller. Attention, la motivation est la clé de la réussite de ses ateliers. Il faut qu'ils aient du plaisir à travailler.

















Moi : Bon, si j'ai bien compris tu vas renouveler cette pratique, quels conseils peux-tu donner à celui qui se lancerait ?

Enseignante : De ne pas se cloisonner. De ne pas se ruiner dans du matériel qu'on peut très bien fabriquer soit même. Et enfin de toujours prendre du plaisir à le faire sinon les petits le ressentent et tu risques d'obtenir l'effet inverse.

6- Meuble des ateliers individualisés



7- Tableau à double entrée pour le suivi des élèves dans leurs tâches

8- Fiches individuelles d'un élève dans le suivi de son travail dans un domaine


Elfran

Pôle Capitales → scriptes:

Atelier connaissance de l'écrit. Savoir qu'il existe différents types d'écriture, être capable de reconnaître différents types d'écriture, de passer de l'un à l'autre.


Étape 1: je suis capable d'associer une lettre scripte à une lettre en capitale et m'auto-évaluer.

5
23/03



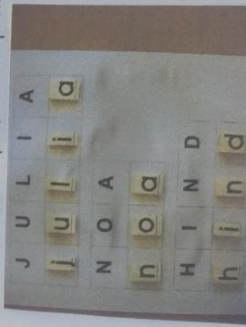
Étape 2: je suis capable de reconstituer la roue des scriptes en associant à chaque lettre capitale la scripte qui lui correspond.

4
23/03
2/03
1
avec aide
sibéau



Étape 3: je suis capable d'écrire en scripte, tous les prénoms de mes camarades écrits en capitales.

J U L I A
j u l i a
N O A
n o a
H I N D
h i n d



Elfran

Pôle Espace


Je suis capable de visser, dévisser, assembler des pièces entre elles au moyen de vis et boulon.

Je suis capable de lire une fiche de fabrication en prenant les pièces qu'il me faut pour réaliser ma construction et construire l'objet demandé.

Je suis capable de me concentrer, d'aller jusqu'au bout d'une activité.


Visser, dévisser:

3/1/03




Visser, dévisser autour d'une pièce:

3/1/03







Assembler 2 pièces entre elles avec vis et boulon:





3/1/03



Réaliser des modèles en respectant la fiche de fabrication:



DOMAINE 5 : Explorer le monde		OBJECTIF : Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (item : EM15)	
JE SUIS CAPABLE DE : Découvrir et manipuler des matériaux existants ou fabriqués en classe (ex : pâte à sel, pâte à tarte...)			
POUR LES APPRENTISSAGES : Utilisation, découverte, exploration de matières et matériaux			
	<p>CONTEXTE 1 :</p> <p>Fabrication de pâte à modeler colorée et création d'une fiche recette</p>		<p>CONTEXTE 2 :</p> <p>Manipulations de la pâte à modeler en fonction de figures imposées, modèles à l'appui (défi)</p>
JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE		JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE	
	<p>CONTEXTE 3 :</p> <p>Création d'un hérisson en terre</p>		
JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE			

DOMAINE 5 : Explorer le monde		OBJECTIF : Utiliser, fabriquer, manipuler des objets (item : EM16)	
JE SUIS CAPABLE DE : Réaliser une construction, reconstituer un objet à partir d'un modèle représenté (photographie, dessin, schéma)			
POUR LES APPRENTISSAGES : Répondre à une besoin / utiliser, entretenir, réparer / comprendre la structure, le fonctionnement / Repérer les étapes d'une fabrication			
	<p>CONTEXTE 1 :</p> <p>Manipulations de boulons pour visser, dévisser, manipulations libres de jeux de construction</p>		<p>CONTEXTE 1 :</p> <p>Manipulations libres de Kapla</p>
JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE		JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE	
	<p>CONTEXTE 2 :</p> <p>Suivre une fiche guidée (défi Technico)</p>		<p>CONTEXTE 2 :</p> <p>Suivre une fiche guidée (défi Kapla)</p>
JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE		JE COCHE LA CASE QUAND J'AI VALIDE L'ACTIVITE REALISEE	

9- Affiche permettant à l'élève de suivre son évolution « Je sais dire la comptine numérique jusqu'à... »

Je sais dire la comptine numérique jusqu'à...

CLEMENCE

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
																									X			

MYRIAM

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	

AMINA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
														X															

NATHO

10- Extrait du carnet de suivi des apprentissages

OSER ENTRER EN COMMUNICATION:

Attendus de fin de Grande- Section:
communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre

- par le geste, des mimiques:
- par une syllabe, un mot:
- en répétant seulement (l'adulte, un pair):
- en prenant la parole/ en répondant à une question:
- en quittant le regard de l'adulte pour regarder son interlocuteur, parler pour être entendu:
- en ayant des postures de locuteur/ interlocuteur (accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole, écouter ses pairs):
- en échangeant pour raconter un événement, une situation vécue...
- en coopérant, en complétant, en ajoutant des éléments, en posant des questions, en s'opposant aux propos des autres:

COMPRENDRE ET APPRENDRE:

Attendus de fin de Grande- Section:
pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue

Je raconte:

- en donnant le titre, en nommant les personnages, les objets, les lieux de l'histoire:
- en racontant des actions vécues par le personnage, en manipulant le matériel (marotte, décor, album...):
- en faisant parler le personnage (la marotte) :
- en alternant récit/ dialogue:
- en enchaînant les actions pour retracer tout le scénario (causes/conséquences):
- en racontant un nouvel épisode après l'avoir inventé:
- en racontant une histoire complète à partir de quelques éléments:

COMPRENDRE ET APPRENDRE:

Attendus de fin de Grande- Section:
pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue

J'explique, je décris, je nomme:

- en reformulant avec étayage ce que l'on va faire:
- en reformulant sans étayage ce que l'on va faire:
- en décrivant avec interaction avec l'adulte ce que l'on a fait:
- en décrivant sans interaction avec l'adulte ce que l'on a fait:
- en récapitulant:
- en justifiant, critiquant, formulant ce qui a été appris:

12- Exemples d'ateliers individualisés

Développer la motricité fine + Associer une collection à un nombre écrit

Se repérer dans l'espace (carte du monde très utilisée pour repérer les différents pays cités en classe)

Discriminer des sons

Trier des couleurs



J'accueille dans ma classe de maternelle des enfants de grande section qui demandent naturellement à développer leur autonomie, compétence indispensable à la construction individuelle de l'enfant. J'ai constaté de grands écarts entre les élèves. Afin de répondre au mieux à ce besoin, je me suis appuyée sur les instructions officielles et ai expérimenté un dispositif d'ateliers individualisés d'inspiration montessorienne. J'ai fait ce choix car il semblerait que ce dernier permette aux enfants d'évoluer à leur propre rythme à travers des modalités attrayantes et motivantes. Rapidement mis en place, les élèves ont eu la possibilité de choisir leurs activités autour d'objectifs définis en amont. Cette liberté encadrée par des règles concises et communes leur ont permis de développer leur autonomie en étant acteurs de leurs apprentissages. Au cours de cette année de recherches, mes observations, mes grilles critériées et les entretiens avec d'autres professeurs des écoles, m'ont permis de constater une évolution certaine chez les élèves. De plus, les résultats de cette expérimentation ont appuyé le postulat de départ sur l'intérêt de ce dispositif au regard de la construction de l'autonomie des élèves d'école maternelle.

I welcome in my kindergarten class children ok key 1 and 2 naturally seeking to develop their autonomy, competence essential to children's individual development. I found wide gaps between pupils. In order to meet this need, I've based my work on the official instructions and have experienced a system of individualized workshops of Montessorian inspiration. I made this choice because it would seem that the latter allows children to evolve at their own pace through attractive and challenging ways. Quickly set up, pupils had the opportunity to choose their activities around objectives defined beforehand. This freedom by concise and common rules allowed them to develop their independence by being involved in their learning. During this year of research, my observations, my examining grids and interviews with other school teachers, allowed me to witness some kind of development among students. In addition to this, the results of this experiment supported the initial idea on the interest of this device in terms of the autonomy building for pupils students of kindergarten.

Mots clés : autonomie, compétence, construction individuelle, rythme, liberté.