



HAL
open science

En quoi notre pratique professionnelle peut-elle permettre aux élèves d'entrer dans la tâche et d'y rester lorsqu'ils sont en autonomie ?

Amandine Mouret, Barbara Royer, Clémence Emidof

► To cite this version:

Amandine Mouret, Barbara Royer, Clémence Emidof. En quoi notre pratique professionnelle peut-elle permettre aux élèves d'entrer dans la tâche et d'y rester lorsqu'ils sont en autonomie ?. Education. 2017. dumas-01656883

HAL Id: dumas-01656883

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01656883v1>

Submitted on 6 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.

**Université de Provence - Aix Marseille Université
ESPE d'Aix en Provence**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Master 2 "Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation"**

Thème: L'autonomie

**En quoi notre pratique professionnelle peut-elle permettre aux élèves
d'entrer dans la tâche et d'y rester lorsqu'ils sont en autonomie?**

Présenté par:

Clémence EMIDOF

Amandine MOURET

Barbara ROYER

Directeur de mémoire:

Magali Ballatore

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Nous remercions tout particulièrement notre directrice de mémoire Mme Magali Ballatore qui, tout au long de la réalisation de ce mémoire, nous a prodigué de nombreux conseils et s'est montrée disponible pour nous.

Nous adressons également nos remerciements les plus sincères aux personnes interviewées qui, par le temps qu'elles nous ont consacré et leurs précieuses réponses, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Merci également à nos élèves qui nous ont inspiré ce travail de recherche et qui ont participé à la réussite de cette expérience.

Enfin, nos remerciements s'adressent également à la promotion M2 MEEF groupe 2, de l'ESPE d'Aix en Provence pour la richesse des échanges que nous avons pu avoir tous ensemble durant cette formation.

Table des matières

Introduction	1
I. Le cadre théorique	3
1. Le concept d'autonomie	3
a) Définition	3
b) L'autonomie scolaire.....	3
c) Les sept formes d'autonomie	4
d) Le rôle de l'enseignant dans la construction de l'autonomie	4
2. L'autonomie dans les textes officiels	7
a) L'autonomie affective.....	8
b) L'autonomie intellectuelle	8
c) L'autonomie physique.....	8
II. La revue de questions	9
1. Le questionnement sur notre pratique professionnelle	9
2. Les objectifs et les hypothèses du mémoire	9
a) Les objectifs	9
b) Les hypothèses	10
III. La méthodologie	11
1. Les participants et les dispositifs de recherche	11
1.1. Les participants	11
1.2. Les dispositifs de recherche	11
2. Les outils d'analyse	14

2.1. La grille critériée	14
2.2. Les questions	15
IV. Les résultats	17
1. Les résultats des observations	17
2. Les résultats des entretiens	21
V. Les discussions	24
1. Analyse des résultats et mise en perspective des hypothèses par rapport à la problématique	24
2. Analyse des résultats obtenus au delà des hypothèses avancées mais nécessaire pour répondre à la problématique	28
Conclusion.....	31
Bibliographie.....	33
Annexes	35
4ème de couverture.....	51

Introduction

Dans le cadre de notre mémoire, nous étions trois professeurs des écoles stagiaires (PFSE) à vouloir se pencher sur le thème de l'autonomie. Ce thème nous a interpellées puisque chacune de nous est affectée dans une école maternelle à cours double.

L'autonomie tient une place importante à l'école et ce, dès l'entrée de l'enfant en maternelle. C'est un apprentissage essentiel pour l'enfant dans le cadre du devenir élève.

Lors de notre pratique professionnelle, nous avons remarqué que l'autonomie apparaît également indispensable à l'enseignant, en particulier à l'école maternelle. En effet, l'organisation du travail en ateliers par petits groupes limite la présence de l'enseignant auprès des autres élèves de la classe. L'autonomie lui permet ainsi de créer un milieu propice aux apprentissages pour tous.

Pourtant, nous avons été confrontées à la difficulté de la mise en place d'ateliers en autonomie, et notamment avec les élèves les plus jeunes, de petite et moyenne section. Alors la question de l'autonomie est devenue comme une nécessité et une priorité éducative.

"Progressivement, il faudra aussi apprendre à l'élève à se passer de l'enseignant, l'aider à conquérir les capacités qui lui permettront de penser et d'agir par lui-même pour résoudre les tâches scolaires, de contrôler un peu mieux son activité et son fonctionnement intellectuel." (Sylvie Cèbe, 2007)

Nous avons ainsi mené une réflexion sur la pratique de l'enseignant afin de répondre à la problématique suivante: En quoi notre pratique professionnelle peut-elle permettre aux élèves d'entrer dans la tâche et d'y rester lorsqu'ils sont en autonomie?

En premier lieu, après l'élaboration d'une définition générale puis pédagogique de l'autonomie, nous donnerons les différents types d'autonomie et quelques pistes sur la question de la construction de cette dernière, avant de présenter les attentes institutionnelles à ce sujet.

Après avoir examiné la manière dont ces recherches se sont emparées de la question de l'autonomie, nous présenterons les objectifs et les deux hypothèses dégagées pour répondre à la problématique.

La troisième partie sera consacrée à la méthode mixte d'enquête que nous avons utilisée. Nous présenterons les différents participants et le dispositif de recherche. Nous exposerons par la suite les résultats de nos observations et de nos entretiens.

Enfin la dernière partie se présentera sous forme de discussion qui permettra de mettre en lien les résultats de l'analyse avec les apports de la synthèse bibliographique.

I. Le cadre théorique

1. Le concept d'autonomie

a) Définition

En premier lieu, il apparaît intéressant de rappeler l'étymologie du mot « autonomie » issu du grec *autonomos*. *Auto* signifie « la capacité à se déterminer par soi-même » et *nomos* « en conformité avec sa propre loi ». Par conséquent, une personne dite autonome fait « preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui ; fonde son comportement sur des règles choisies librement. ».

Nous allons pour notre part nous intéresser plus particulièrement à l'autonomie dans le cadre de la pédagogie. Cette autonomie a été mise au cœur des apprentissages et suscite depuis de nombreuses années des réflexions selon les pratiques pédagogiques inspirées de différents pédagogues comme Maria Montessori, Célestin Freinet ou encore de psychologues tels que Piaget et Vygotski.

Cela a conduit de nombreux pédagogues à s'interroger sur la notion d'autonomie. Ainsi, pour le pédagogue Philippe Meirieu, « l'autonomie est la capacité à se conduire soi-même ». Vincent Liquète et Yolande Maury (2007) qualifient eux aussi l'autonomie de « tentative de se servir de ses propres capacités pour agir sans être guidé par un autre ». On remarque donc que les caractéristiques principales déduites de l'étymologie s'appliquent à l'enfant dans le cadre de la pédagogie.

b) L'autonomie scolaire

Barray, Gadolet et Guillot (1999), trois ergothérapeutes, ont travaillé sur l'autonomie scolaire. Ils ont recensé toutes les situations dans lesquelles les élèves doivent pouvoir agir sans l'aide de l'adulte (l'habillage, l'usage des toilettes, l'installation en classe, le repas, le matériel scolaire, la vie sociale,,...). L'élève autonome est donc celui qui est capable d'effectuer un certain nombre de gestes de la vie quotidienne seul, sans l'adulte.

c) Les sept formes d'autonomie

Pour compléter ce point de vue, il convient de s'intéresser à Hervé Caudron (2001) qui définit quant à lui sept formes d'autonomies :

- *l'autonomie corporelle*, qui concerne la faculté à utiliser ses ressources physique
- *l'autonomie affective*, qui consiste à se détacher de l'adulte
- *l'autonomie matérielle*, qui permet d'utiliser les outils à sa disposition
- *l'autonomie spatio-temporelle*, mise en place par un repérage dans le temps et l'espace
- *l'autonomie langagière*, qui incite à s'exprimer correctement et oser s'exprimer
- *l'autonomie dans l'organisation du travail*, qui consiste à connaître la tâche à effectuer
- *l'autonomie intellectuelle et morale*, qui implique de savoir se poser des questions et de se référer aux règles

On retrouve chez Caudron l'ensemble des aspects évoqués par Barry, Gadolet et Guillot. Un élève ne sera réellement autonome que s'il arrive à l'être sur les différents plans définis ci-dessus.

Ainsi, différents axes doivent être envisagés pour développer et construire l'autonomie de l'enfant et plus particulièrement de l'élève dans le cadre scolaire.

d) Le rôle de l'enseignant dans la construction de l'autonomie

De nombreux pédagogues s'accordent sur le fait que bien que l'autonomie soit une capacité qui existe potentiellement chez chacun, elle n'est pas innée et il s'avère nécessaire de la construire. Plus particulièrement, Philippe Meirieu s'insurge « l'autonomie n'est pas un don ! ». De plus, il soutient que cette croyance peut s'avérer contre productive "Miser sur l'autonomie, c'est s'exposer à des situations impossibles à maîtriser, où l'enfant écrasé par le poids des responsabilités qu'il ne peut porter ne pourra que nous décevoir". Cette capacité représente donc un apprentissage à part entière.

Selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (1994), "autonomie et dépendance vont de pair", ainsi l'apprentissage de l'autonomie se construit à l'aide d'un éducateur. Un des rôles de l'enseignant va être de créer un contexte social et affectif qui va permettre de rassurer l'enfant et lui permettre de développer son autonomie.

Cette spécialiste affirme également que l'autonomie doit se construire selon un dosage de libertés et de respect de la loi. Il s'agira ainsi pour l'enseignant de mettre en place des règles précises sur lesquelles l'enfant va pouvoir s'appuyer. C'est en les intégrant que l'autonomie pourra se développer.

L'autonomie peut se construire au sein de la classe et à chaque instant. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie en matière d'apprentissages scolaires. Pour cela, l'enseignant peut s'appuyer sur différents dispositifs pédagogiques:

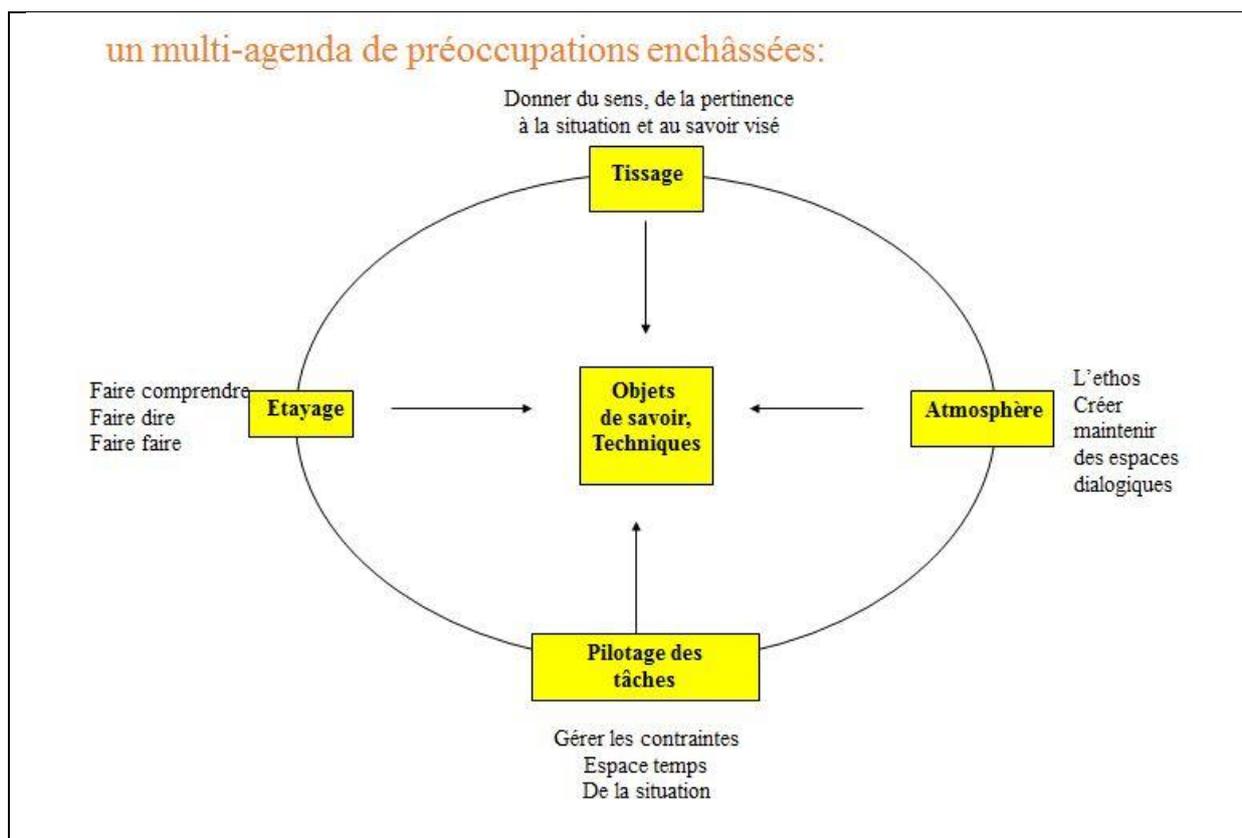
- Des rituels
- Des consignes claires
- Donner des responsabilités
- Afficher le programme de la journée
- Fournir des aides et des autocorrections

Lahire (2001) quant à lui, tente de dresser la figure idéale de l'autonomie. Il affirme qu'elle repose sur trois éléments:

- La « transparence » : tout doit être dit à l'élève, explicité à son attention (l'emploi du temps, les compétences visées, les dispositifs d'auto-évaluation,...).
- L'« objectivation » : il s'agit de s'appuyer sur des informations, règles, consignes, sous forme écrite.
- La « publicisation » : l'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles, consignes). Leur visibilité et accessibilité aux yeux de tous par le biais de l'affichage notamment.

De plus, Bucheton D. (2009) nous propose un modèle des gestes professionnels de l'enseignant : le multiagenda.

Figure 1: Schéma sur les gestes professionnels enseignant



Source: Site internet de l'Académie de Poitiers, onglet "Ateliers numériques, formations", "Enseigner, c'est ajuster".

Les préoccupations qui structurent les gestes professionnels:

- Les gestes d'atmosphère dont le but est créer un climat de confiance et de travail dans le groupe. Le sentiment de sécurité affective des élèves est directement lié avec cette atmosphère de classe. Il est donc très important d'accorder une importance aux gestes de bienveillance et de sécurité afin que puisse se développer l'autonomie des élèves. Bucheton (2009) explique que le maintien de cette atmosphère "pourrait bien jouer un rôle déterminant dans l'enrôlement et l'implication des élèves dans les tâches".
- Les gestes de tissage: Il s'agit de donner du sens à l'activité faite en classe. Un élève qui comprend l'intérêt des apprentissages proposés est plus à l'aise avec les différentes méthodologies de travail donc plus à même de s'autonomiser. Pour cela, l'enseignant présente la tâche, explicite les procédures et les critères de réalisation, fait un lien avec les séances précédentes et énonce les objectifs visés.

- Les gestes d'étayage : L'enseignant va aider l'élève à comprendre, à faire, à dire; il l'encourage, le motive, le soutient dans sa démarche de structuration des connaissances. En effet, pour s'autonomiser les enfants ont besoin d'être guidés. S'ils se retrouvent livrés à eux-mêmes ils se sentiront perdus et en aucun cas autonome. Il s'agit pour l'enseignant de trouver le juste équilibre entre l'aide et la liberté.
- Le pilotage permet de gérer la classe. Cela englobe la passation des consignes, le choix du matériel et la gestion du temps et de l'espace. La disposition de la classe, des objets et la mise en place d'une méthodologie de travail (matériel, affichages, organisation qui permet aux élèves les plus rapides de savoir quoi faire ensuite...) doivent permettre aux élèves de pouvoir travailler sans solliciter constamment l'enseignant et donc d'évoluer dans les apprentissages de manière autonome.

2. L'autonomie dans les textes officiels

L'autonomie tenait une place centrale dans les programmes de l'école maternelle de 2008. En effet, ces textes s'ouvrent sur: " L'école maternelle a 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".

De plus, le domaine "Devenir élève" présente le paragraphe "Coopérer et devenir autonome" qui propose des pistes pédagogiques permettant de développer l'autonomie chez les élèves.

L'évocation de l'autonomie est davantage nuancée dans les nouveaux programmes de 2015. On est donc en droit de se demander si elle revêt une importance moindre. Toutefois, on constate qu'ils évoquent à plusieurs reprises l'autonomie de l'élève et la nécessité de la développer, mais de manière plus implicite et sous différentes formes:

a) L'autonomie affective

D'une part, ils soulignent l'autonomie affective à travers la séparation de l'enfant avec sa famille dès son entrée à l'école maternelle. En allant à l'école, l'enfant doit d'abord apprendre à se séparer de sa mère, puis peu à peu l'enfant doit se dégager de l'aide de l'adulte ; il est capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre. Il devient capable de relativiser, de s'affirmer et prend donc de l'autonomie.

b) L'autonomie intellectuelle

Dans les textes, et plus précisément dans la partie «Apprendre en jouant», le jeu est présenté comme un moyen pour les enfants «d'exercer leur autonomie».

De plus, dans la partie «Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes », c'est l'autonomie intellectuelle qui est ici abordée. «Pour provoquer la réflexion des enfants», l'enseignant devrait mettre les élèves «face à des problèmes à leur portée». Les élèves seront donc amenés à chercher, à faire appel à leur connaissance, à tester, à expérimenter. «Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement».

c) L'autonomie physique

De même, dans les ressources d'accompagnement des programmes de maternelle l'autonomie est également abordée sur le plan physique. En effet, lors des activités physiques, l'enfant acquiert son autonomie corporelle. Les multiples situations rencontrées permettent aux élèves de prendre conscience de leur corps, de leurs possibilités physiques et leur permettent d'apprendre à contrôler leurs gestes.

Cet apprentissage à l'autonomie est un premier pas et sera poursuivi dans les cycles suivants. En effet, le socle commun de l'école élémentaire en vigueur "donne aux élèves les moyens [...] de conquérir leur autonomie" et que "la maîtrise des méthodes et des outils pour apprendre développent l'autonomie et les capacités d'initiative."

II. La revue de questions

1. Le questionnement sur notre pratique professionnelle

Depuis nos prises de poste, nous avons régulièrement été confrontées à la difficulté de mettre en place des ateliers en autonomie dans tous les domaines. Nous souhaitons pouvoir mettre nos élèves en ateliers sans pour autant être interrompues par ces derniers, alors que nous menons un atelier dirigé. Une question a ainsi émergé:

En quoi notre pratique professionnelle peut-elle permettre aux élèves d'entrer dans la tâche et d'y rester lorsqu'ils sont en autonomie?

2. Les objectifs et les hypothèses du mémoire

a) Les objectifs

Durant les premiers mois de l'année scolaire, nous avons été confrontées au problème de la gestion des ateliers autonomes. Ayant chacune quatre ateliers dont deux en autonomie, nous nous sommes posées de nombreuses questions pour que ces ateliers se déroulent dans le calme, que nos élèves entrent dans la tâche malgré notre absence et qu'ils y restent.

Nous souhaitons donc que ce mémoire nous apporte des réponses. Notamment, nous désirions savoir pourquoi certains élèves ne restent pas dans la tâche et comment faire pour qu'ils y restent. Nous voulions également savoir quel rôle nous jouions sur cette autonomie, afin d'en prendre conscience et surtout d'obtenir des clés pour rendre nos élèves autonomes et acteurs.

b) Les hypothèses

Nos différentes lectures et réflexions nous ont permis de formuler des hypothèses afin de développer l'autonomie de nos élèves en ateliers.

- **Hypothèse n°1:** La présentation de l'atelier en lui-même permet aux élèves de s'engager dans l'activité et de s'y maintenir

Nous pouvons envisager de mettre en place différents dispositifs dans nos classes afin de présenter l'atelier:

- Formuler une consigne claire et précise
- Expliquer la procédure de la tâche à réaliser
- Donner un exemple afin de présenter la finalité de la tâche

- **Hypothèse n°2:** L'organisation de l'atelier permet aux élèves de s'engager dans l'activité et de s'y maintenir

Nous pouvons envisager différents dispositifs pour cela:

- Prévoir un dispositif d'auto-correction
- Différencier: avoir programmé une activité pour les élèves plus rapides et pour ceux en difficulté
- Varier les modalités au sein d'un même atelier

Notre travail au cours de ce mémoire s'attachera donc à vérifier les hypothèses formulées, ce qui nous permettra de proposer des pratiques professionnelles favorisant l'autonomie des élèves durant les ateliers.

III. La méthodologie

1. Les participants et les dispositifs de recherche

1.1. Les participants

Afin d'examiner la validité de nos hypothèses, il nous a paru important de mettre en place des méthodes d'investigations variées. Cela nous permettra d'obtenir un éventail de données que nous pourrons confronter.

Nous avons donc choisi d'élaborer des grilles critériées qui nous serviront lors d'observations de pratiques professionnelles en classe. Ces observations seront menées de deux manières: directe ou différée à partir d'un film et dans deux écoles différentes:

- La classe 1 est la classe de petite et moyenne section d'Amandine, qui compte 28 élèves et qui est située dans l'école Marcel Pagnol de Sénas.
- La classe 2 est la classe de moyenne et grande section de Barbara comptant 28 élèves dans l'école des Trécasteaux d'Eyguières.

En parallèle, des entretiens semi-directifs seront menés auprès d'une enseignante expérimentée et d'une conseillère pédagogique.

1.2. Les dispositifs de recherche

L'objet de cette enquête a consisté à établir un état des lieux des conceptions et des pratiques de terrain afin de les analyser et de les comparer aux travaux scientifiques présentés en première partie.

a) Les observations

Notre approche observatoire est de nature qualitative et n'a pas de visée statistique. En effet, nous avons privilégié les observations directes afin d'être dans la réalité de

la situation. Leur objectif est nous confronter aux comportements de nos élèves et aux pratiques professionnelles mises en place quand nous mettons les élèves en situation d'autonomie.

Ce volet de notre étude est mené sur quatre demi-journées d'observation proposant chacune un atelier en autonomie de 20 à 40 min. Cette étude se déroule dans deux de nos classes. Les classes en question sont des classes de double niveau de 26 et 28 élèves mais les ateliers observés s'adressent à un groupe de 6 à 8 élèves, les autres groupes de la classe menant d'autres activités en parallèle. Nous avons également choisi d'orienter nos observations sur les élèves de moyenne section, car ce niveau est commun aux deux classes et qu'il nous semblait être le plus approprié à notre étude. En effet, les élèves de petite section sont encore peu familiarisés avec les ateliers autonomes. L'enseignant privilégie en général un atelier dirigé ou semi-dirigé. Quant aux élèves de GS, ces derniers sont plus habitués au système des ateliers en autonomie.

Au cours de ces ateliers, d'une durée approximative de 20 minutes, on propose aux élèves une activité ne nécessitant pas l'intervention de l'adulte.

Ce volet de notre étude est mené sur quatre demi-journées d'observation proposant chacune un atelier en autonomie de 20 à 40 min. Cette étude se déroule dans deux de nos classes. Les classes en question sont des classes de double niveau de 26 et 28 élèves mais les ateliers observés s'adressent à un groupe de 6 à 8 élèves, les autres groupes de la classe menant d'autres activités en parallèle. Nous avons également choisi d'orienter nos observations sur les élèves de moyenne section, car ce niveau est commun aux deux classes et il nous semblait être le plus approprié à notre étude. En effet, les élèves de petite section sont encore peu familiarisés avec les ateliers autonomes. L'enseignant privilégie en général un atelier dirigé ou semi-dirigé. Quant aux élèves de GS, ces derniers sont plus habitués au système des ateliers en autonomie.

Au cours de ces ateliers, d'une durée approximative de 20 minutes, on propose aux élèves une activité ne nécessitant pas l'intervention de l'adulte.

Pour des raisons d'organisations, deux types d'observations ont été pratiquées:

- Une première observation indirecte (classe 1). L'observateur était dans sa propre classe et observait son binôme prendre la classe. Ce type d'observation permet une prise de recul par rapport aux pratiques enseignantes mais la présence de l'observateur dans la classe peut induire un changement du comportement des élèves.
- D'autres observations participantes (classe 2), c'est à dire que c'est l'enseignant qui menait l'atelier et observé simultanément le groupe. L'implication de l'enseignant permet de maintenir une ambiance de classe plus habituelle, mais la mise à distance par rapport à ses gestes pédagogiques est moins évidente.

b) Les entretiens

En parallèle des observations de nos classes, nous avons mené des entretiens semi-directif auprès de professionnels dans le domaine de l'éducation. Leur objectif est d'explorer les différentes pratiques pédagogiques qui sont mises en place lors des ateliers en autonomie et d'avoir un retour sur celles-ci.

Ainsi, les personnes interrogées ont été sélectionnées en fonction de leur expérience de l'enseignement en maternelle. Nous avons également choisi des profils professionnels différents afin de privilégier une variété des approches:

- Sophie Beulaygue a enseigné en maternelle pendant plusieurs années et elle est aujourd'hui conseillère pédagogique, position qui lui permet d'avoir accès à un large répertoire de pratiques.
- X, qui a souhaité garder l'anonymat, est enseignante et directrice d'une école maternelle; le fait qu'elle soit en exercice permet d'avoir accès à une expérience de terrain.

L'entrevue s'est déroulée en tête à tête, dans un environnement calme et lors d'un rendez-vous prévu, afin d'assurer la disponibilité et la liberté de parole de notre

interlocuteur. L'objectivité a été assurée par une absence de prise de partie de l'interrogateur. Les propos recueillis ont été enregistrés au dictaphone et retranscrits textuellement.

2. Les outers d'analyse

2.1. La grille critèriée

L'outil utilisé pour le recueil d'informations au cours de l'observation est la grille critèriée. Celle-ci a été élaborée en amont en fonction des données que nous souhaitons examiner, qui portent à la fois sur la posture de l'enseignant et sur le comportement des élèves. Ce choix nous permet d'orienter notre attention sur des points essentiels lors des observations. Toutefois, un cadre trop rigide et limité aux a priori des observateurs limiterait le travail de recherche, qui se veut par essence ouvert (Paillé & Mucchielli, 2016) . C'est pourquoi nous nous sommes accordé la liberté de relever toutes les informations que nous jugerions utiles en plus de la grille critèriée.

a) Les critères retenus

Les critères ont été regroupés selon différentes composantes basées sur les hypothèses que nous avons pu établir.

Tout d'abord, les gestes professionnels mis en place par l'enseignant en direction de ces ateliers en autonomie ont été inventoriés et regroupés en catégories:

- la présentation de l'atelier : consigne claire, procédure de la tâche explicite, exemple du résultat final proposé
- la préparation de l'atelier : dispositif d'auto correction, différenciation, variation des modalités

Ces données sont recueillies en amont de l'atelier, lors de la préparation ou de la présentation, ou a posteriori.

Ensuite, le comportement des élèves au cours des ateliers a été divisé en trois catégories qui sont pour nous caractéristiques de l'autonomie:

- l'entrée de l'élève dans la tâche
- le maintien de l'élève dans la tâche
- la sollicitation de l'adulte

Pour chaque catégorie, les différentes attitudes possibles de l'élève ont été listées (Annexe 1), nous n'excluons pas que des attitudes non envisagées apparaissent au cours des observations. Ainsi, nous nous accordons la liberté de les reporter par ailleurs afin d'assurer la flexibilité du dispositif.

L'observation des élèves se fait en cours d'atelier. Elle concerne l'ensemble des élèves du groupe mais se focalise sur un élève en particulier à chaque changement de rythme de celui-ci: mise en activité, arrêt de l'activité, perturbation du groupe, sollicitation de l'adulte

2.2. Les questions

Les thèmes abordés avec les personnes interrogées ont été réfléchis et listés en amont de l'entretien afin de nous assurer que le discours ne dévie trop de notre sujet d'intérêt:

- l'entretien débute par une introduction présentant notre projet d'étude, expliquant l'intérêt de l'entrevue et replaçant son contexte
- un retour sur l'expérience de l'interrogé en maternelle est ensuite abordé, justifiant l'intérêt porté à ses propos
- une définition personnelle de l'autonomie en classe de maternelle est demandée, afin de recevoir différents points de vue et définitions
- les pratiques pédagogiques mises en place au cours des ateliers en autonomie sont alors abordées sous différents aspects: les conditions, la préparation de l'atelier, la posture de l'enseignant
- une analyse des pratiques n'ayant pas fonctionné est également demandée
- l'entretien se termine sur une question ouverte, permettant à l'interrogé de s'exprimer librement sur le sujet et d'explorer des pistes non envisagées lors de nos réflexions.

Nous avons ainsi établi une liste de questions afin d'orienter l'entrevue. Ces questions ont été rédigées pour permettre une fluidité du discours. Ainsi, nous nous sommes attachées à utiliser des questions ouvertes qui favorisent la parole de l'interrogé. L'enchaînement des questions a été pensé pour permettre de rebondir et de relancer les propos. Mais comme cela a été mentionné pour l'utilisation de la grille critériée, un cadre trop rigide risque de limiter l'émergence de concepts différents de ceux envisagés par les enquêteurs. Nous nous sommes donc ici aussi accordé la liberté d'aborder ou d'approfondir des notions qui apparaîtraient au cours des entretiens.

IV. Les résultats

1. Les résultats des observations

Bien que le nombre d'ateliers observés soit réduit, les informations recueillies nous permettent d'établir les conditions dans lesquelles se déroulent les ateliers en autonomie dans nos classes. Les grilles critériées remplies au cours de nos observations sont disponibles en annexe. (Annexes 2 à 6).

Elles nous permettent de faire un point sur les pratiques professionnelles mises en place dans nos classes en ce qui concerne les ateliers en autonomie.

- **Formuler une consigne comprise par tous**

Lors de la présentation des ateliers, qui se fait en commun lors du regroupement, l'enseignante porte attention à ce que la consigne soit clairement formulée, par elle-même si l'atelier n'est pas connu des élèves ou par les élèves lorsque l'atelier est régulièrement proposé. Toutefois, la consigne est dans tous les cas reformulée par un élève pour vérifier sa compréhension de la tâche.

- **Présenter la procédure et le résultat final**

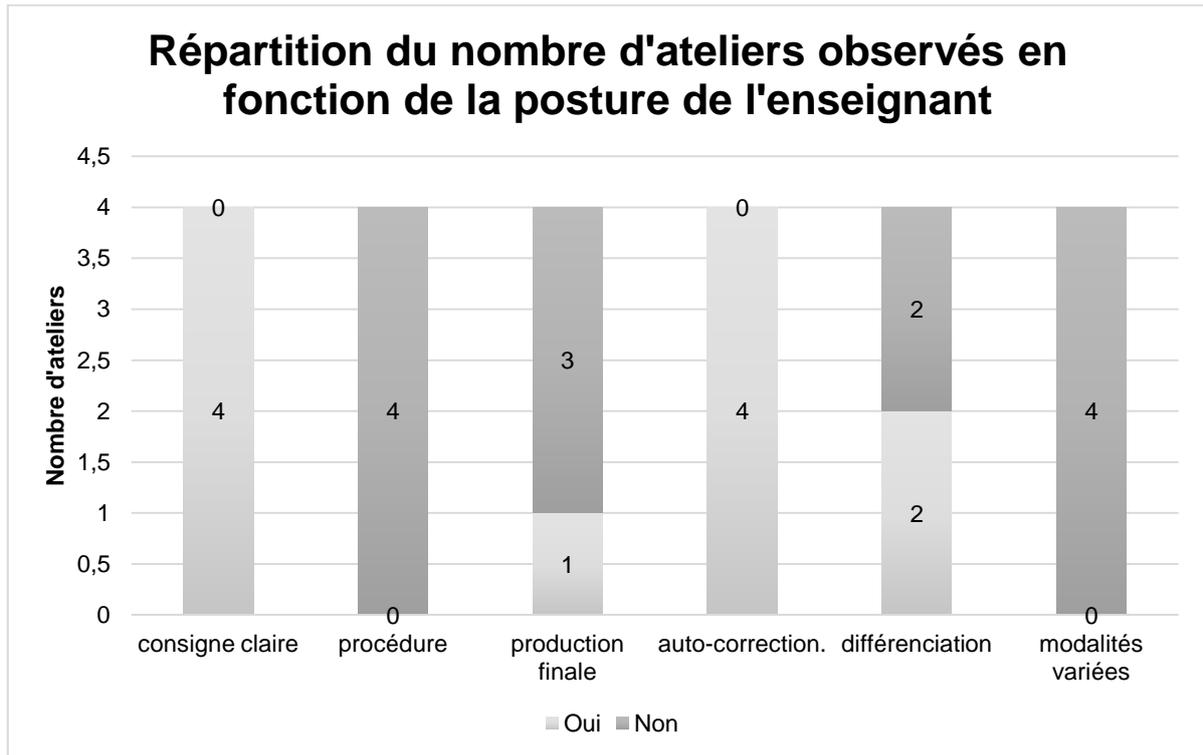
Par contre, la présentation de la procédure à effectuer et de la production finale était absente de tous les ateliers observés. Cela peut être en partie justifié par le fait que certains de ces ateliers sont régulièrement proposés dans la classe et que ces deux aspects ont été abordés lors de la première mise en oeuvre de ces ateliers. Ici, les élèves savaient ce qu'ils avaient à faire et comment le faire.

- **Proposer un dispositif d'autocorrection et différencier pour les plus faibles**

La préparation de ces ateliers prévoit des dispositifs d'autocorrection, notamment sous forme de modèles à consulter. Une différenciation a parfois été mise en place, notamment quand la nature de l'atelier s'y prêtait. Dans tous les cas, lorsque l'enseignant différencie, l'objectif reste le même. Il s'agit de simplifier, d'enlever des obstacles pour les élèves qui sont davantage en difficulté.

- Varier la tâche pour un même objectif

Aucune variation des modalités de la tâche n'a été pensée pour ces ateliers; la crainte de perdre les élèves dans ces différentes étapes est l'une des explications de cette absence.



Concernant le comportement des élèves lorsqu'ils sont placés en situation d'autonomie, nous avons pu faire plusieurs observations à partir des critères sélectionnés:

- Les élèves entrent tous dans la tâche.

Aucun élève n'a pas fait au moins en partie le travail demandé. Pour la grande majorité d'entre eux, cette entrée se fait de manière spontanée. Elle peut parfois ne pas être immédiate, comme cela a été le cas de l'élève L qui a observé la classe plusieurs minutes avant de commencer l'activité. Cette entrée dans la tâche a toutefois été déclenchée pour l'élève J par une stimulation orale lors d'un passage

de l'enseignante, après un temps d'inactivité totale. Il est important de souligner que cet élève était en régression depuis quelques semaines et présentait un manque de motivation et des difficultés pour l'ensemble des activités proposées.

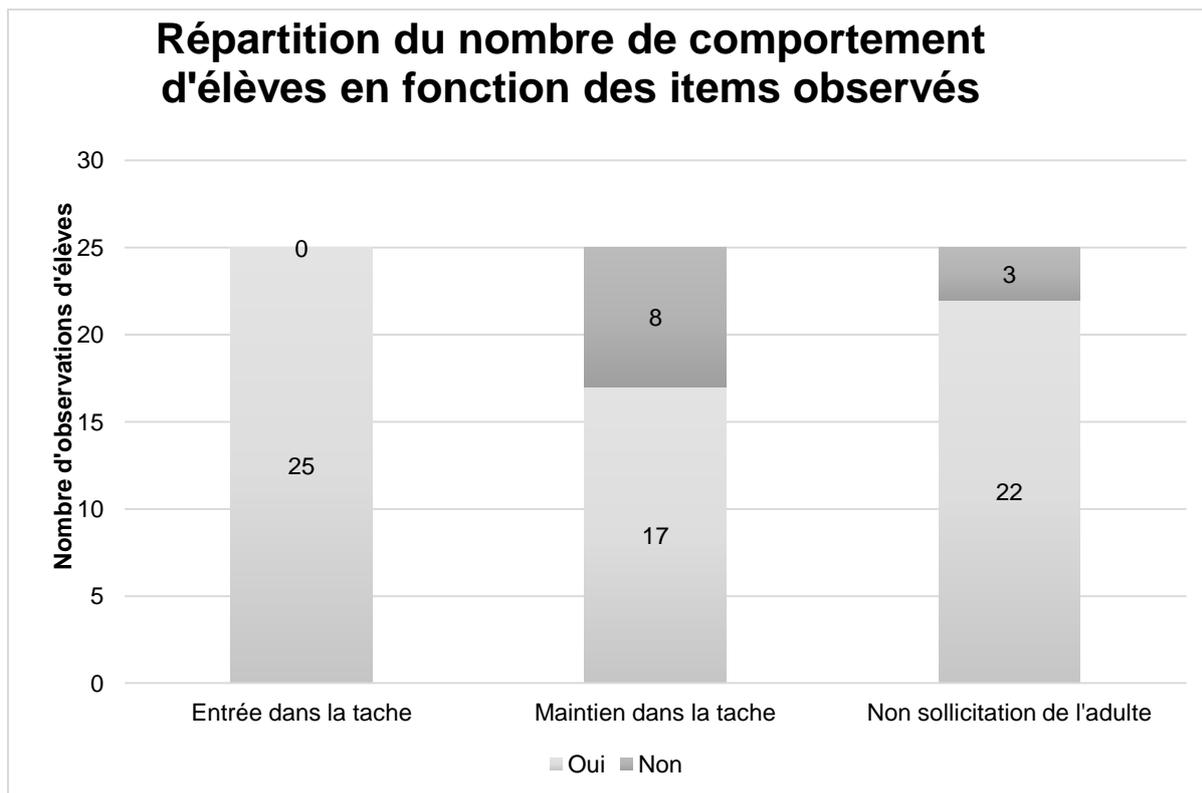
- Certains élèves ne se maintiennent pas dans la tâche.

Cette rupture dans l'activité se manifeste de plusieurs façons. Tout d'abord, on observe des élèves qui interrompent leur travail mais ne font rien, ou observent ce qui se passe autour d'eux. Parmi eux, on remarque deux profils d'élèves: des élèves qui présentent des difficultés scolaires globales, tels que F et H, et des élèves qui manifestent des problèmes d'attention, sans toutefois que cela nuise à leurs apprentissages, tels que L et M. Ensuite, d'autres élèves stoppent leur activité et perturbent le groupe, en interagissant avec leurs pairs ou en attirant l'attention à eux. Là encore, plusieurs profils se distinguent. Les élèves J et N présentent des difficultés d'apprentissage alors que l'élève I a au contraire des facilités sur les activités proposées.

- La sollicitation de l'adulte par les élèves reste un fait rare.

Seule l'élève A, élève globalement en réussite, demande l'aide d'un adulte en cours d'atelier lorsqu'elle se trouve confrontée à une difficulté. Et l'élève L, qui est très timide et manque de confiance en elle, est la seule à demander la validation de son travail par l'enseignante avant le passage de celle-ci.

Nous remarquons donc que si les élèves savent entrer dans l'activité de manière autonome et ne pas solliciter inopinément l'adulte au cours de celle-ci, ils ont plus de mal à s'y maintenir.



Lors de la mise en œuvre de ce dispositif, plusieurs éléments non prévus sur notre grille critériée nous ont apparus importants à recueillir car ils étaient des marqueurs de l'autonomie des élèves ou qu'ils agissaient potentiellement sur celle-ci.

Tout d'abord, nous avons remarqué que l'attitude de certains élèves différait entre le temps qui était consacré à la tâche et celui où l'élève avait terminé sa tâche, et ce même si une activité était prévue par l'enseignant. En effet certains élèves ne présentant pas de difficulté à entrer dans la tâche et à la terminer ne vont pas faire l'activité prévue par l'enseignant, voire même perturber le groupe, alors qu'ils savent ce qu'ils peuvent faire à ce moment-là.

De plus, nous avons observé des élèves qui pouvaient être perturbateurs, notamment par des bavardages sans lien avec l'activité, et ce malgré leur maintien dans l'activité. Ce phénomène a notamment été observé dans un groupe d'élèves d'un niveau globalement bon, sur une activité qui leur est présentée régulièrement et pour laquelle une différenciation est prévue.

Le comportement des élèves observés dans ces deux cas, même s'il ne conduit pas à perturber l'activité d'apprentissage mise en place, mérite d'être souligné. En effet, il peut ne pas être en adéquation avec la définition de l'autonomie que nous avons énoncée, qui précise l'importance du respect des lois, et dans notre cas le respect des règles de vie de la classe.

Il conviendra donc de mesurer la durée de la tâche et son potentiel intérêt pour les élèves lors des ateliers en autonomie.

2. Les résultats des entretiens

Suite aux entretiens qui ont été réalisés, nous avons pu constater que les réponses aux questions posées sont presque similaires. L'objectif étant de recueillir les différentes pratiques pédagogiques mises en place lors des ateliers autonomes.

De part leurs différences de parcours, les réponses de Sophie, conseillère pédagogique et de X, enseignante et directrice en école maternelle, sont proches.

- **Leur définition de l'autonomie**

Les deux entretiens permettent de définir l'autonomie comme étant l'absence progressive de l'adulte auprès des élèves lors d'un atelier, le fait que l'élève n'ai plus besoin de l'enseignant ou d'un adulte de la classe, pour réaliser une activité. La mise en place de ces ateliers autonomes est nécessaire, d'une part pour la gestion de classe, car si l'enseignant ne fait pas d'apprentissages en classe entière il a besoin de séparer sa classe en plusieurs groupes. S'il est en demie classe, il ne peut gérer qu'un ou deux groupes, mais il y aura toujours des élèves qui devront travailler seuls.

D'autre part selon Sophie, il est plus intéressant de travailler en groupe plutôt qu'en classe entière. Les élèves étant moins nombreux, cela leur permet d'être plus performants mais également d'acquérir cette autonomie.

- **Les élèves doivent savoir quelles sont les attentes de l'enseignant**

Ce qui est essentiel selon les interviewées, pour la mise en place des ateliers autonomes en classe de maternelle, ce sont les compétences visées et les objectifs

attendus. Les deux professionnelles insistent sur ces points, en explicitant clairement qu'il est important pour les enseignants et pour les élèves, d'être précis au niveau de nos attentes.

- Un atelier autonome propose des activités d'entraînement

De plus, un atelier autonome réussi est un atelier préparé en amont. Nous ne pouvons pas donner en atelier autonome à nos élèves, des apprentissages qu'ils découvrent. Un atelier autonome est réfléchi, c'est un travail de réinvestissement avec du matériel que les élèves connaissent, un exercice qu'ils ont découvert et qu'ils ont manipulé en amont. Les deux interviewées ont expliqué que les pré-requis sont essentiels et que les élèves en ont besoin pour réaliser l'exercice demandé. Par exemple, ils doivent connaître le matériel et avoir déjà rencontré la consigne donnée. La consigne est toute aussi importante puisqu'elle contribue à la réussite de l'exercice.

- La posture de l'enseignant est indispensable

X explique que selon le climat de classe, il est essentiel d'observer ce qu'il se passe, et de ne jamais tourner le dos au groupe classe. Si l'organisation de l'atelier dirigé le permet, elle propose de passer vérifier le travail de ses élèves qui sont en autonomie.

Sophie explique qu'il faut bien organiser son atelier dirigé de manière à pouvoir laisser ses élèves en situation de recherche pour pouvoir observer les autres élèves qui sont en ateliers autonomes, afin de vérifier qu'ils sont entrés dans la tâche et surtout qu'ils y restent. Si l'enseignant n'intervient pas, certains élèves risquent de ne pas se mettre au travail.

Ainsi ce que l'on peut déduire de ces entretiens, c'est tout d'abord que l'enseignant doit bien préciser ses consignes lorsqu'il met ses élèves en situation d'autonomie, être clair afin qu'ils comprennent la tâche à réaliser. Ensuite, il faut qu'il s'assure que les élèves soient bien entrés dans la tâche. Pour cela, l'enseignant doit prévoir dans son atelier dirigé, une situation de recherche qui lui permettra de se dégager un court instant afin de remobiliser les élèves en autonomie. De plus, il doit s'assurer que le travail à réaliser ne soit pas trop long ou trop court, en donnant aux élèves

une ou plusieurs tâches dans le même atelier. Enfin, il doit également veiller à bien organiser sa classe afin que les élèves, une fois l'atelier autonome terminé, sachent ce qu'ils doivent faire (jeux aux différents coins de la classe: puzzles, construction, dinette, ...).

V. Les discussions

1. Analyse des résultats et mise en perspective des hypothèses par rapport à la problématique

Au cours de cette étude, deux méthodes différentes d'investigation ont été mises en oeuvre. L'intérêt de cette démarche est de pouvoir croiser les informations recueillies par l'un et l'autre des dispositifs et ainsi permettre une analyse plus approfondie des pratiques professionnelles. En effet, d'une part les données issues des observations ont établi les conditions dans lesquelles les ateliers en autonomie étaient mis en place dans nos classes. D'autre part, les entretiens ont mis en évidence les gestes professionnels utilisés par des acteurs expérimentés de l'enseignement en maternelle. A partir des données recueillies, nous allons essayer de répondre aux deux hypothèses formulées en amont de cette étude.

a) Analyse de l'hypothèse 1

Rappel de l'hypothèse n°1: La présentation de l'atelier en lui-même permet aux élèves de s'engager dans l'activité et de s'y maintenir

Nous avons envisagé de mettre en place différents dispositifs dans nos classes afin de présenter l'atelier:

- Formuler une consigne claire et précise
- Expliquer la procédure de la tâche à réaliser
- Donner un exemple afin de présenter la finalité de la tâche

- La nécessité de formuler une consigne claire apparaît dans les entretiens et également dans les observations.

Lors de chaque observation, une consigne claire a été donnée par l'enseignant. En parallèle, nous avons remarqué que les élèves entraient dans la tâche de manière générale. Formuler une consigne claire a certainement facilité l'entrée dans la tâche des élèves. Par contre, nous pouvons également souligner que dans les entretiens, les interviewées ont toutes deux mis en exergue l'importance de formuler une consigne claire et précise nous confortant ainsi dans l'idée que la clarté de la

consigne est un élément important pour l'enrôlement des élèves dans les ateliers en autonomie. Bucheton (2009) explique également que dans les préoccupations qui structurent les gestes professionnels, la passation de la consigne tient une place importante. Elle fait référence aux gestes de tissage.

- Expliquer la procédure de la tâche à effectuer peut parfois être nécessaire en fonction de l'activité.

La procédure de la tâche n'a pas été expliquée par les enseignants lors de la présentation des différents ateliers observés. Néanmoins dans une des classes observées, l'élève A (classe 1) a sollicité l'enseignant parce qu'elle n'arrivait pas à réaliser la tâche demandée. Nous pensons que si la procédure avait été présentée, cette sollicitation n'aurait pas été nécessaire. Ce phénomène n'a pas été observé pour les ateliers de la classe 2, qui étaient des ateliers répétitifs pour lesquels la procédure était déjà connue et maîtrisée par les élèves. La procédure est donc importante pour que les élèves ne demandent pas l'aide de l'adulte, et donc soient autonomes. Aucune des deux interviewées n'a mentionné ce point, car cela est peut être inclu dans la notion de consigne. Cependant, il apparaît dans les discours de Bucheton (2009), à travers "les gestes de tissage" et de Lahire (2001) et également de la "transparence". La procédure, ainsi que les objectifs de la tâche, l'intérêt de l'activité en terme d'apprentissage, c'est-à-dire les compétences visées et les critères de réalisation donnent du sens à l'activité et l'élève s'engage davantage lorsqu'il sait dans quel but il agit.

De plus, il est nécessaire de souligner que lors de l'explicitation de la procédure, l'enseignant rappelle aux élèves les affichages qui sont disponibles et qui peuvent leur venir en aide si besoin durant l'activité.

Il leur demande alors de s'y référer. Encore une fois, Lahire (2001) et Bucheton (2009) traitent tous deux des affichages et les présentent comme un moyen d'étayage; moyen qui vient à un moment donné réorienter, rappeler aux élèves ce qu'ils doivent faire ou comment le faire, leur permettant ainsi dans une moindre mesure d'avoir recours à l'adulte. Ces référents sont essentiels pour aider les élèves en cas de besoin, et pour leur permettre de passer aux dessus des difficultés sans l'aide de l'enseignant.

- L'importance de présenter la finalité de la tâche n'a pas pu être mis en évidence

Un exemple de production finale n'a été présenté que lors de l'observation 4. Lors des autres observations, l'atelier étant répété sur plusieurs semaines, l'enseignante n'a pas jugé nécessaire de proposer un exemple de production finale à chaque présentation d'atelier. Notre hypothèse reposait sur l'idée que si l'élève visualisait la finalité de son travail en amont, il serait guidé et/ou motivé pour effectuer celui-ci. Malheureusement, ni nos observations ni nos entretiens ne nous ont permis de valider cette hypothèse.

b) Analyse de l'hypothèse 2

Rappel de l'hypothèse n°2: L'organisation de l'atelier permet aux élèves de s'engager dans l'activité et de s'y maintenir

Nous avons envisagé différents dispositifs pour cela:

- Prévoir un dispositif d'auto-correction
- Différencier: avoir programmé une activité pour les élèves plus rapides et pour ceux en difficulté
- Varier les modalités au sein d'un même atelier

- Prévoir un dispositif d'auto-correction semble faciliter l'autonomie des élèves.

Un dispositif d'auto-correction a été proposé aux élèves lors de chacun des ateliers observés. Les élèves avaient ainsi la possibilité de constater par eux même leurs réussites et échecs, ce qui peut expliquer le peu de recours à l'adulte constaté au cours de ces ateliers. De cette manière, il semblerait que la mise en place ce type de dispositif ait un impact positif sur l'autonomie des élèves en atelier.

Cette partie de l'hypothèse est en lien avec une des trois dimensions de l'autonomie que propose Lahire (2001), la "transparence", dans laquelle l'enseignant met à disposition un dispositif d'auto évaluation pour l'élève, afin que toutes les conditions soient réunies pour réaliser un travail en autonomie.

- Proposer une différenciation ne jouerait pas sur l'entrée et le maintien des élèves dans l'activité.

Deux des ateliers observés sur les quatre proposaient une différenciation, c'est à dire une adaptation de la difficulté en fonction du niveau des élèves. Aucune différence majeure dans le comportement des élèves n'a été constaté sur les quatre ateliers, suggérant ainsi que ce dispositif ne serait pas essentiel à l'entrée et au maintien dans l'activité. Cela ne remet toutefois pas en cause la place importante de ce dispositif au sein des ateliers en autonomie, notamment pour permettre à tous les élèves de progresser à leur rythme.

- Variation des modalités de la tâche pourrait permettre de maintenir les élèves dans l'activité.

Lors des entretiens, Sophie explique qu'il lui semblait important de morceler ses ateliers autonomes en plusieurs tâches. Toutefois, aucun des ateliers en autonomie observés ne proposait une tâche déclinée en différentes modalités. Cette absence peut s'expliquer par le fait que l'activité mise en place ne s'y prêtait pas, que l'organisation spatiale de la classe n'était pas adaptée ou par la crainte de l'enseignant que les élèves se "perdent" dans la multiplicité des étapes à réaliser. Partant de ce constat, il est intéressant de noter que le maintien dans la tâche n'est pas généralisé auprès des élèves comme cela est observé pour l'entrée dans la tâche. Environ 1/3 des élèves observés n'ont pas réussi à se maintenir dans la tâche toute la durée de l'atelier. Nous suggérons ainsi que si une variation de la modalité de la tâche avait été proposée, au moins une partie de ces élèves auraient pu focaliser leur attention plus longtemps sur l'activité.

Nous remarquons ainsi que la plupart de nos hypothèses ont été validées par les données recueillies lors de notre étude. Ainsi, l'organisation de l'atelier et sa présentation par l'enseignant semblent importants pour la mise en place de l'autonomie des élèves, même si cette importance peut être relativisée en fonction du type et des modalités de l'atelier proposé.

De manière intéressante, des pistes non envisagées en amont de la mise en place de l'étude sont apparues au cours de celle-ci et méritent d'être analysées.

2. Analyse des résultats obtenus au delà des hypothèses avancées mais nécessaire pour répondre à la problématique

L'observation des élèves et les informations recueillies au cours des entretiens nous ont conduit à formuler de nouvelles hypothèses quant aux pratiques professionnelles à adopter pour faciliter l'autonomie des élèves lors des ateliers. Nous tâcherons de discuter ces hypothèses avec les données de la littérature.

· Proposer des tâches et du matériel connus des élèves

Une de ces nouvelles pistes, évoquée par Sophie, consiste à ne pas mettre les élèves devant l'inconnu lorsqu'ils sont en autonomie. Elle préconise ainsi d'utiliser du matériel que les élèves ont déjà manipulé(ou de proposer une variante mais toujours dans le domaine connu de l'élève) et de proposer une tâche déjà réalisée en atelier dirigé en présence de l'enseignant. Par ailleurs, la ritualisation des ateliers observés dans la classe 2, par la répétition de la tâche au fil des semaines avec des supports différents, suit également cette idée de ne confronter les élèves qu'à des activités connues. Cette ritualisation a donc probablement contribué au fait que les élèves entrent aisément dans la tâche. Toutefois, cette conclusion est nuancée par une autre observation. En effet, certains élèves, et en particulier ceux ayant le plus de facilité d'apprentissage, peuvent se montrer agités alors même qu'ils sont en activité: la répétition de la tâche a ainsi pu conduire à un manque d'intérêt pour celle-ci.

· Avoir prévu une seconde activité lorsque la tâche est terminée

Nous avons également observé que certains élèves se maintenaient dans la tâche mais devenaient perturbateurs une fois celle-ci terminée. Une solution évoquée par Sophie lors de l'entretien est de proposer aux élèves l'activité qu'ils pourront faire une fois leur travail achevé. Bucheton (2009) traite de la gestion de la classe dans la partie "pilotage". Il explique que l'enseignant doit prendre en compte la dimension temps et envisager que certains élèves auront fini avant d'autres. Il doit donc prévoir l'instant qui suit la fin de l'activité. Ce dispositif a été mis en place lors des ateliers observés; il a très certainement permis d'atténuer ce comportement, mais ne l'a pas éliminé auprès de tous les élèves. Une interprétation pourrait être que l'activité

prévue en complément est perçue comme secondaire par l'élève et qu'il se sent plus libre de son comportement.

Il est important de noter que pour de l'atelier au cours duquel ce comportement a été observé, la tâche proposée aux élèves s'est avérée très courte par rapport à la durée totale de l'atelier pour la plupart des élèves. Cet écart a très certainement favorisé l'émergence de ce comportement et/ou l'a amplifié. La durée de la tâche proposée par rapport à la durée totale de l'atelier semble donc un élément important à prendre en compte lors de la préparation par l'enseignant.

- Tenir compte des difficultés des élèves

Une autre piste s'appuie sur la connaissance que nous avons de nos élèves. Nous avons en effet observé que certains de nos élèves qui ne se maintenaient pas dans la tâche présentaient des difficultés générales d'apprentissage. Ainsi, nous nous sommes interrogées sur la relation entre ces difficultés et la capacité d'un élève à se maintenir dans la tâche lors d'un atelier en autonomie, sans que l'on puisse en tirer une conclusion claire aux vues de la taille réduite de l'échantillon analysé. Toutefois, une étude précédente suggère que le niveau scolaire ou la difficulté de la tâche n'est que secondaire lorsqu'un élève de maternelle utilise une stratégie d'évitement lors d'ateliers en autonomie (Raab, 2015).

- Tenir compte de la dimension psycho-affective

Cette étude (Raab,2015) fait également apparaître que la dimension psychoaffective est un facteur essentiel des difficultés des élèves lors des ateliers en autonomie. Ce travail fait écho à une autre de nos observations. En effet, l'élève qui sollicite par deux fois l'adulte pour lui présenter son travail terminé est une enfant très timide, laissant penser que son manque d'assurance la pousse à rechercher l'approbation de l'adulte. Ainsi la dimension psycho-affective serait un facteur important à prendre en compte lorsqu'on place les élèves en situation d'autonomie. Comme le rappelle Bucheton (2009) à travers "les gestes d'atmosphère", il est donc essentiel de créer un climat de bienveillance dans la classe afin que l'élève se sente en sécurité et dans un cadre de travail serein pour réaliser les tâches demandées.

De plus, chacune des interviewées suggère l'importance de réguler l'atelier au cours de la séance. En effet, les élèves ont besoin de sentir la présence de l'adulte, même lointaine ou temporaire, lors des ateliers où ils sont placés en autonomie. Pour X, cela représente de se placer toujours face à sa classe. Cette posture permet ainsi à l'ensemble des élèves de se sentir pris en compte par l'enseignant et de préserver une ambiance de classe calme. Pour Sophie, il s'agit de passer observer le déroulement des ateliers en autonomie en début puis en milieu de séance. Cette posture permet de guider les élèves qui auraient le plus de mal vers la mise au travail autonome. De plus, ce passage étant programmé auprès des élèves, cela réduit aussi les sollicitations à l'adulte.

Ces deux pratiques pédagogiques vont dans le sens de l'accompagnement de l'élève dans son acquisition de l'autonomie par l'adulte. Cet accompagnement a un aspect rassurant pour le jeune élève et rejoint ainsi l'idée que la dimension psychoaffective est essentielle pour ces enfants. C'est d'ailleurs cette thèse qui est soutenue par Marie-Agnès Hoffmann-Gosset (1994), pour qui le rôle de l'enseignant est central de part la création d'un contexte social et affectif propice au développement de l'autonomie. Pour Philippe Méirieu, ce contexte est aussi important que l'apprentissage visé: il s'agira pour les enseignants "de construire des situations de formation tant dans leur dimension socio-relationnelle que dans leur dimension cognitive".

Conclusion

De part nos recherches bibliographiques, nous pouvons dire que l'autonomie n'est pas innée, elle se construit parallèlement au développement de l'être humain. Ainsi, rendre les élèves autonomes, ce n'est pas les laisser se débrouiller seuls, c'est leur permettre de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives.

Ce travail de mémoire nous a permis de réaliser que l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'acquisition de l'autonomie scolaire des élèves, de part ses choix pédagogiques, sa posture et ses gestes professionnels. Il se doit de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour permettre à l'élève de travailler en autonomie. La dimension psychoaffective est très importante chez les élèves, en particulier chez les plus jeunes. Le fait qu'ils se sentent en sécurité physique et affective est un pré-requis nécessaire pour qu'ils puissent développer leur autonomie. Il revient donc à l'enseignant de veiller à créer des conditions favorables et à instaurer un climat de bienveillance pour rassurer ses élèves et les accompagner lorsqu'il les place en situation d'autonomie.

Ces conditions vont se décliner sous plusieurs axes. Tout d'abord, nos résultats nous amènent à dire qu'afin de ne pas déstabiliser les élèves, une activité sera proposée en autonomie seulement après avoir été travaillée en amont en atelier dirigé ou semi-dirigé. Les élèves seront ainsi familiarisés avec la tâche. L'enseignant prévoit alors des tâches de réinvestissements ou d'entraînement. Il permet à l'élève de cheminer, tâtonner, avoir droit à l'erreur et se servir de l'erreur pour avancer. Pour cela, la tâche est accessible, réalisable et motivante.

Ensuite, il s'agira pour l'enseignant de rassurer les élèves en étant clair sur ce que l'on attend d'eux. Cela passe par la formulation d'une consigne bien formulée et précise, de la procédure à effectuer et des objectifs d'apprentissage. Ainsi, les élèves perçoivent clairement la signification, l'intérêt de la tâche qui leur est proposée et ils comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre et pourquoi ils le font. Cela passe également par la présentation des activités prévues une fois la tâche terminée.

Enfin, il est essentiel que les élèves se sentent accompagnés par l'enseignant, et ce même s'ils sont en situation d'autonomie. Cela implique que l'enseignant ait réfléchi à l'ensemble de ses ateliers, en autonomie mais aussi dirigé, dans leurs dimensions temporelles et spatiales, afin de pouvoir être présent pour l'ensemble de la classe. La mise en place de règles de vie de classe pour les ateliers et ce qui est fait après ces ateliers, participent également à instaurer un guidage des élèves et leur maintenir constant en activité, pour éviter la dispersion.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la préparation des ateliers en amont par l'enseignant et sa posture lors de la présentation des ateliers et tout au long de la séance permettent la création des conditions nécessaires à l'autonomie scolaire. Ainsi les élèves peuvent travailler sans avoir besoin de l'aide de l'adulte. L'enseignant doit réguler, encourager et donner des pistes et ce même lors des ateliers en autonomie. L'élève peut alors agir librement, sans le regard direct de l'enseignant, mais tout en se sachant sous l'accompagnement de ce dernier.

Toutefois, il est important de préciser que nous nous sommes centrées dans ce mémoire sur les ateliers en autonomie. Mais l'autonomie en maternelle se vit et se construit tout au long de la journée, et ce, dès l'arrivée de l'enfant à l'école. L'autonomie revêt des formes complexes et variées. Pourtant, c'est une acquisition fondamentale qui va forger la personnalité de l'enfant, de part son sens des responsabilités, de la confiance en soi, de l'inventivité et du civisme.

Bibliographie

Barray, V., Gadolet D., &Guillot, C. (1999). *Un bilan d'autonomie scolaire*.In M.-H. Izard, M. Moulin, & R. Nespoulous (Ed.), *Expériences en ergothérapie : douzième série*(pp 52-57). Montpellier : Sauramps médical.

Bucheton, D. Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique, vol 3, n°3

Bucheton, D. (2009). *L'Agir Enseignant: des gestes professionnels ajustés*, p 58.

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : Les questions clés*. Douai: Tempes.

Cèbe, S, (2007). *Enseigner à tous les élèves in Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*, ESF Editeur, p.118

Hoffmans – Gosset, M-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale.

Lahire, B. (2001). *La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. Revue Française de Pédagogie n°135, p.153

Liquete, V; Maury, Y (2007), *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, p.221

Meirieu, P. (s.d.). *Petit dictionnaire de pédagogie. Autonomie*. En ligne <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, consulté le 15 novembre 2016.

Meirieu, P. (s.d.). *La classe au quotidien. La formation à l'autonomie*. En ligne <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>, consulté le 15 novembre 2016.

Paillé P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris : Armand Colin.

Raab R. (2014). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle. *Questions vives*, 23. DOI : 10.4000/questionsvives.1653

Arrêté du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche du 9-06-2008 fixant le programme de l'école maternelle (2008). *Bulletin officiel*. (Hors série n°3), 19 juin, p12. En ligne sur le site Web du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm, consulté le 15 novembre 2016

Arrêté du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche du 18-02-2015 fixant le programme de l'école maternelle (2015). *Bulletin officiel* (spécial n°2), 26 mars, annexe. En ligne sur le site Web du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole, consulté le 15 novembre 2016

Décret n° 2015-372 du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche du 31-3-2015 fixant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'école (2015). *Bulletin officiel* (n°17), 23 avril, encart. En ligne sur le site Web du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole, consulté le 15 novembre 2016.

Annexes

Annexe 1: Exemple de grilles critériées d'observation

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève dans la tâche

L'enseignant a formulé une consigne claire.	L'enseignant explique la procédure de la tâche.	L'enseignant a donné un exemple de production finale.	L'enseignant a prévu un dispositif d'auto-correction.	L'enseignant a prévu une différenciation.	L'enseignant a varié les modalités (manipulation, ...)

Le comportement des élèves durant la tâche

Prénom des élèves	L'élève entre dans la tâche.	L'élève ne rentre pas dans la tâche.	L'élève reste dans la tâche.	L'élève ne reste pas dans la tâche et perturbe le groupe.	L'élève ne reste pas dans la tâche et reste calme.	L'élève sollicite l'adulte pour obtenir de l'aide.	L'élève sollicite l'adulte car il a fini sa tâche.

Annexe 2: Grilles critériées d'observation indirecte

Observation indirecte réalisée dans la classe 1 le 06/03/2017

Tâche : écrire la phrase "Je vais au cinéma" en dessous du modèle et dessiner quelque chose qui leur a plu dans le film.

Explicitation : au regroupement, énoncé de la consigne, écriture de la phrase et présentation de la fiche par l'enseignante

Auto-correction : modèle de la phrase, crayons et gommages

Validation : par l'enseignant en fin d'atelier

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève dans la tâche

L'enseignant a formulé une consigne claire.	L'enseignant explique la procédure de la tâche.	L'enseignant a donné un exemple de production finale.	L'enseignant a prévu un dispositif d'auto-correction.	L'enseignant a prévu une différenciation.	L'enseignant a varié les modalités (manipulation, ...)
✓			✓		

Le comportement des élèves durant la tâche

Prénom des élèves	L'élève entre dans la tâche	L'élève ne rentre pas dans la tâche	L'élève reste dans la tâche	L'élève ne reste pas dans la tâche et perturbe le groupe	L'élève ne reste pas dans la tâche et reste calme.	L'élève sollicite l'adulte pour obtenir de l'aide.	L'élève sollicite l'adulte car il a fini sa tâche.
A	✓		✓			✓	
B	✓		✓				
C	✓		✓				
D	✓		✓				
E	✓		✓				
F	✓				✓		
G	✓		✓				
H	✓				✓		

Annexe 3: Grilles critériées d'observation participante

Observation participante n°1 réalisée dans la classe 2 le 03/02/2017

Tâche : faire des tours de légo suivant les cartes attribuées (dénombrement, algorithmes)

Explicitation : au regroupement, rappel (car atelier régulier) de la consigne, des étapes, de ce qu'on fait quand on a terminé

Auto-correction/Différenciation : modèles sur les cartes attribuées en fonction du niveau des élèves

Validation : par l'enseignant en cours d'atelier

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève dans la tâche

L'enseignant a formulé une consigne claire.	L'enseignant explique la procédure de la tâche.	L'enseignant a donné un exemple de production finale.	L'enseignant a prévu un dispositif d'auto-correction.	L'enseignant a prévu une différenciation.	L'enseignant a varié les modalités (manipulation, ...)
✓			✓	✓	

Le comportement des élèves durant la tâche

Prénom des élèves	L'élève entre dans la tâche.	L'élève ne rentre pas dans la tâche.	L'élève reste dans la tâche.	L'élève ne reste pas dans la tâche et perturbe le groupe.	L'élève ne reste pas dans la tâche et reste calme.	L'élève sollicite l'adulte pour obtenir de l'aide.	L'élève sollicite l'adulte car il a fini sa tâche.
I	✓			✓			
J	✓ Après rappel			✓			
K	✓		✓				
L	✓				✓		✓
M	✓		✓				
N	✓			✓			

Annexe 4: Grilles critériées d'observation participante

Observation participante n°2 réalisée dans la classe 2 le 09/02/2017

Tâche : faire des tours de légo suivant les cartes attribuées (dénombrement, algorithmes)

Explicitation : au regroupement, rappel (car atelier régulier) de la consigne, des étapes, de ce qu'on fait quand on a terminé

Auto-correction/Différenciation : modèles sur les cartes attribuées en fonction du niveau des élèves

Validation : par l'enseignant en cours d'atelier

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève dans la tâche

L'enseignant a formulé une consigne claire.	L'enseignant explique la procédure de la tâche.	L'enseignant a donné un exemple de production finale.	L'enseignant a prévu un dispositif d'auto-correction.	L'enseignant a prévu une différenciation.	L'enseignant a varié les modalités (manipulation, ...)
✓			✓	✓	

Le comportement des élèves durant la tâche

Prénom des élèves	L'élève entre dans la tâche.	L'élève ne rentre pas dans la tâche.	L'élève reste dans la tâche.	L'élève ne reste pas dans la tâche et perturbe le groupe.	L'élève ne reste pas dans la tâche et reste calme.	L'élève sollicite l'adulte pour obtenir de l'aide.	L'élève sollicite l'adulte car il a fini sa tâche.
O	✓		✓				
P	✓		✓				
Q	✓		✓				
R	✓		✓				
S	✓		✓				

Remarque : les élèves entrent et restent dans la tâche jusqu'à la terminer mais sont dans une dynamique de groupe agitée ; les élèves de ce groupe ont un niveau globalement bon.

Annexe 5: Grilles critériées d'observation participante

Observation participante n°3 réalisée dans la classe 2 le 09/02/2017

Tâche : faire des lettres en pâte à modeler en faisant autant de colombin que de traits

Explicitation : au regroupement, rappel (car atelier régulier) de la consigne, des étapes, de ce qu'on fait quand on a terminé (formulation par les élèves)

Auto-correction : modèle plastifié

Validation : par l'enseignant en cours d'atelier

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève dans la tâche

L'enseignant a formulé une consigne claire.	L'enseignant explique la procédure de la tâche.	L'enseignant a donné un exemple de production finale.	L'enseignant a prévu un dispositif d'auto-correction.	L'enseignant a prévu une différenciation.	L'enseignant a varié les modalités (manipulation, ...)
✓			✓		

Le comportement des élèves durant la tâche

Prénom des élèves	L'élève entre dans la tâche.	L'élève ne rentre pas dans la tâche.	L'élève reste dans la tâche.	L'élève ne reste pas dans la tâche et perturbe le groupe.	L'élève ne reste pas dans la tâche et reste calme.	L'élève sollicite l'adulte pour obtenir de l'aide.	L'élève sollicite l'adulte car il a fini sa tâche.
I	✓		✓				
J	✓		✓				
K	✓		✓				
L	tardivement				✓		✓
M	✓				✓		
N	✓		✓				

Remarque : les élèves entrent et restent dans la tâche jusqu'à la terminer ; la tâche est courte par rapport à la durée de l'atelier, les élèves font l'activité prévue ensuite mais sont alors perturbateurs

Annexe 6: Résumé des quatre observations (Classes 1 et 2)

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève dans la tâche

Nombre total d'observations	L'enseignant a formulé une consigne claire.	L'enseignant explique la procédure de la tâche.	L'enseignant a donné un exemple de production finale.	L'enseignant a prévu un dispositif d'auto-correction.	L'enseignant a prévu une différenciation.	L'enseignant a varié les modalités (manipulation, ...)
4	4	0	0	4	2	0

Le comportement des élèves durant la tâche

	L'entrée dans la tâche		L'engagement			Les sollicitations	
Nombre total d'observations individuelles	L'élève entre dans la tâche.	L'élève ne rentre pas dans la tâche.	L'élève reste dans la tâche.	L'élève ne reste pas dans la tâche et perturbe le groupe.	L'élève ne reste pas dans la tâche et reste calme.	L'élève sollicite l'adulte pour obtenir de l'aide.	L'élève sollicite l'adulte car il a fini sa tâche.
25	25	0	17	3	5	1	2

Annexe 7: Questions pour l'entretien semi-directif

- 1) Pouvez-vous vous présenter et parler de votre expérience en maternelle?
- 2) Comment définiriez-vous l'autonomie en classe de maternelle?
- 3) Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons plus spécifiquement aux ateliers au cours desquels les élèves travaillent en autonomie. Mettez-vous ces ateliers en place dans vos classes? Et pourquoi ?
- 4) Selon vous, quelles sont les conditions qui favorisent l'autonomie des élèves lors des ateliers?
- 5) Qu'est-ce qui vous semble essentiel dans la préparation de vos ateliers pour qu'ils puissent fonctionner en autonomie? Utilisez-vous des ressources particulières?
- 6) Quelle posture adoptez-vous pendant l'atelier pour favoriser l'autonomie des élèves?
- 7) Avez-vous mis en place certaines choses qui n'ont pas fonctionné ? Et pourquoi?
- 8) Avez-vous des remarques supplémentaires qui pourraient nous aider à mener à bien un atelier en autonomie?

Annexe 8: Retranscription de l'entretien avec Sophie Beulaygue

Sophie est conseillère pédagogique en éducation physique et sportive à la circonscription de St Martin de Crau et ancienne professeur des écoles.

Clémence: Alors donc moi je suis Clémence, je suis professeur stagiaire, euh mes collègues et moi nous avons choisis de faire un mémoire sur la mise en place des ateliers autonomes en maternelle. Donc est-ce que tu peux te présenter, et parler de ton expérience, si tu en as eue, en maternelle ?

Sophie CPC : Alors je suis Sophie Beulaygue, je suis conseillère pédagogique en EPS sur la circonscription de Saint-Martin de Crau, conseillère pédagogique c'est ma septième année...J'ai travaillé une dizaine d'années en élémentaire, avec beaucoup de cours doubles, et...une dizaine d'année en maternelle, avec QUE des cours doubles, ou triple.

Clémence : C'est ce qu'il y a toujours les cours doubles, de toute façon , on est habitué !

Alors comment définirais-tu ? Définirais-tu ,pardon, l'autonomie en classe de maternelle ?

Sophie : Alors l'autonomie en classe de maternelle... Elle va varier en fonction de la petite, moyenne et grande section. Aller vers l'autonomie, euh, pour moi c'est, euh, avoir des élèves qui auront de moins en moins besoin de moi.

Clémence : Exactement. C'est.. Ouais, c'est ce que l'on avait nous aussi définit euh..

Sophie : Pour moi c'est ça. C'est qu'ils doivent être capable, de faire le plus de choses possibles , de comprendre le plus de consignes et d'activités possibles pour pouvoir travailler, avec le moins besoin d'adultes possible.

Clémence : Oui c'est exactement ça. Et du coup, donc, dans le cadre de notre mémoire, on s'intéresse plus spécifiquement aux ateliers au cours desquels les élèves travaillent en autonomie. Euh, est-ce que tu as déjà mis ça en place dans tes classes, et pourquoi ?

Sophie : Alors... tout le temps, le plus possible parce que même si on a une atsem, ce n'est pas toujours le cas...

Clémence : C'est vrai, dans beaucoup d'écoles ce n'est pas toujours le cas !

Sophie : Donc, même quand on a une ATSEM on peut avoir avec une trentaine d'élèves , quatre à cinq ateliers

Clémence : Hum

Sophie: Euh quand on a quatre à cinq ateliers avec un en dirigé et un avec atsem, il en reste deux trois qui sont euh...

Clémence : Tout seuls.

Sophie : Les élèves sont seuls. Euh, même si on travaille en demi groupe avec un demi groupe avec l'enseignant , l'autre demi groupe va devoir travailler en autonomie etc..Donc l'acti...enfin, le principe des ateliers c'était à la fois pour me permettre de travailler avec un PETIT groupe, parce que je considère que de l'élémentaire, euh de la maternelle à l'élémentaire le...l'atelier dirigé en petit groupe entre six et même 15, quand on a une demi classe...

clémence : oui c'est vrai

Sophie:...c'est plus... performant que le frontal en classe entière, donc on peut travailler en atelier même en CP, même en ce1,même en ce2, et même en ce1/ce2. Donc euh... l'atelier autonome était à la fois mis en place pour me permettre d'avoir

un petit groupe, et pour leur permettre d'apprendre à travailler seuls.

Clémence : Exactement. Et selon toi, quelles sont les conditions justement, qui favorisent l'autonomie des élèves lors de ces ateliers ?

Sophie : Alors il va y avoir les consignes, l'affichage, le matériel et les pré requis. Dans les pré requis c'est, je ne donne pas en autonomie un exercice qu'ils ne connaissent pas, qu'ils n'ont jamais fait, c'est quelque chose que j'ai présenté d'abord en atelier dirigé, en demi groupe, en classe entière, peu importe.

Clémence : hum

Sophie : il faut qu'ils connaissent le matériel , il faut qu'ils connaissent les consignes, ou qu'ils soient capables de retrouver la consigne matériel etc.

Clémence : Voilà qu'ils ne perdent pas leurs repères.

Sophie : Qu'ils ne perdent pas leurs repères.

Clémence : Et justement, qu'est-ce qu'il te semble essentiel dans la préparation de ces ateliers pour qu'il puisse fonctionner ? Donc tu viens de me dire plus ou moins le matériel, les consignes, et est-ce que tu as des... est ce que tu utilises des ressources particulières ? ou...

Sophie : Alors dans les ressources...particulières pour les ateliers autonomes...euuh... beaucoup de fabrications maison en fait..

Clémence : Oui, tout ce qu'on a préparé nous même à l'avance

Sophie : des jeux, des choses préparées, des jeux, des activités de recherche, des activités d'entraîne... alors en même temps il me semblait important de pouvoir spécifier dans les ateliers autonomes, différentes typologies d'activités : des ateliers, toujours en autonomie, où c'était de la découverte, des ateliers où c'était de l'entraînement, et des ateliers où c'était de la recherche.

Clémence : oui

Sophie : Donc, euh, un atelier par exemple d'entraînement sur du graphisme, et on a déjà vu les boucles etc...il faut s'entraîner à faire des boucles, on a un atelier avec à la fois la semoule, à la fois le tableau et la craie, ce qu'il me semblait important pour mes ateliers autonomes c'était ...de le découper en plusieurs morceaux.

Clémence : oui.

Sophie : pour qu'ils n'aient pas qu'une seule tâche à faire..

Clémence : Mais plusieurs

Sophie : mais plusieurs, et que cette tâche là enfin ces tâches là soient en lien. Par exemple pour les ateliers de graphisme il y avait premièrement, bah je m'entraîne par exemple dans la semoule, ensuite je m'entraîne avec le tableau, je termine avec le velle...je continue avec le velleda ou je fais tableau, craie, et fiche velleda pour terminer par la production qui va rester, la trace.

Clémence : la trace oui.

Sophie : euh... pour les ateliers de recherche comme par exemple la ferme de Mathurin...

Clémence : oui

Sophie : C'était euh... j'ai un premier travail en collectif, on a une tâche TOUS à faire ensemble, on va aller chercher, réfléchir etc... et ensuite chacun a son activité individuelle. Donc il y avait à la fois, l'activité qui pouvait être différente et proposer plusieurs tâche au sein de cette activité autonome.

Clémence : D'accord très bien. Et du coup est-ce que tu utilisais, ou tu utilises toujours, une certaine posture, quelle posture tu adoptais pendant , pour favoriser l'autonomie de tes élèves, lors de ces ateliers ?

Sophie : JE VEUX PAS VOUS VOIR (rires) Alors y avait ça, y avait « si vous

n'avez pas compris, vous venez me voir », parce que y a des fois... mais généralement ce qui est important pour moi pour l'autonomie des élèves ,ça va être aussi de vérifier qu'ils vont être autonomes. Parce qu'on a aussi les élèves qui, euh, ils savent qu'ils doivent être en autonomie, ils veulent pas déranger l'enseignante, ils font rien pendant une demie heure.

Clémence : Voilà exactement oui ça .. j'ai déjà été confrontée à ça plusieurs fois oui !

Sophie : Donc ces élèves... pour éviter cet écueil là, c'est comment je construis mon atelier dirigé. Mon atelier dirigé est construit de la façon à ce que au début de l'atelier dirigé, ils ont une tâche en lien avec ce qu'ils vont avoir à faire, mais seuls. C'est-à-dire on va travailler en atelier phonologie, ils ont une carte à trier, à faire tout seul, au coin regroupement , pendant que je passe dans mes trois ateliers autonomes pour vérifier la consigne. Ensuite je fais mon atelier phonologie. Au bout de dix minutes de mon atelier phonologie je vais leur donner une tâche, la même , mais cette fois ci ils me mettent les cartes au tableau avec les aiment. Et pendant qu'ils font ça je me retourne et je vérifie qu'ils ont commencés l'atelier. Il faut qu'ils aient tous commencé. Parce que des fois ils commencent pas.

Clémence : oui

Sophie : et ensuite, je reviens à mon atelier autonome... dirigé, et je termine les cinq dernières minutes me servent à aller vérifier les ateliers autonomes. Normalement ils ont terminé, j'aide à ranger, on continue, je vois qui a fait, qui n'a pas fait, qui a eu des difficultés, je pointe.. voilà.

Donc la question c'était, comment... qu'est-ce que je mets en place ? Quelle est ma posture ?

Clémence : oui

Sophie : Donc la posture c'est un, celle-là, je les aide à devenir autonome et je vérifie qu'ils soient autonomes, je leur mets des aides au tableau, c'est à dire qu'ils ont des groupes de couleurs, je mets au tableau ce que ils peuvent faire, une fois qu'ils ont terminés. Le groupe des rouges quand il a terminé les trois activités de graphisme, semoule, entraînement pâte à modeler machin... a la possibilité de prendre les tangrams. Et c'est au tableau avec le panneau rouge et la photo de l'activité qu'ils peuvent faire. Le groupe vert à la possibilité d'aller au coin jeu. C'est le seul groupe qui pourra aller au coin jeu. Aujourd'hui, après avoir terminé son atelier autonome. Et la posture elle est , sur le cadrage et sur le rappel des consignes.

Clémence : oui c'est très important je pense, quand on fait des ateliers autonomes le rappel des consignes par ce que justement des fois on se rend compte que c'est pas compris.

Sophie : Non, l'atelier n'est pas compris ou alors, il est fait plus vite que ce que je pensais, ou il est trop long, donc quand il est trop long ce n'est pas grave, mais quand il est beaucoup trop rapide, et que les élèves ont terminés, il me faut une porte de sortie

Clémence : voilà

Sophie : cette... ce côté, je ne suis pas pour le délestage, et je ne suis pas pour qu'ils fassent ce qu'ils veulent tout le temps dans la classe parce que je vais me retrouver avec tout le monde au coin dinette

Clémence : ouais c'est ça

Sophie : donc pur réguler ça, et en même temps je trouve ça important qu'ils aillent jouer au coin dinette, donc pour réguler ça il y a un ordre et il y a une organisation de classe qui fait que, on définit à l'avance avec les élèves, ce qu'ils vont pouvoir faire en autonomie.

Clémence : D'accord. Ça me donne des idées, c'est pas plus mal.

Sophie : ensuite il y avait une autre activité, un autre temps ou je n'étais pas en atelier dirigé, et je ne proposais pas quatre ou cinq ateliers, où j'avais quatre groupe avec les élèves, j'avais essayé les deux dernières années, de proposer l'après midi un temps d'atelier beaucoup plus long, une heure, une heure d'atelier mais cette fois ci je n'étais sur aucun ateliers, ce n'était que des ateliers autonomes. Et c'était apprendre à être autonome sur un atelier et il y avait, l'atelier garage au coin regroupement, l'atelier dinette, avec des consignes , et on était pas à cet atelier parce qu'on est les rouges les jaunes les verts, mais on était à cet atelier parce qu'on s'était inscrit les semaines précédentes, sur « moi la semaine prochaine je veux aller à l'atelier jeu avec la ferme », il y avait à la foi des jeux, il y avait des tangrams, il y avait, et c'était environ quatre à cinq élèves par ateliers.

Clémence : D'accord

Sophie : Et il pouvait y avoir, comme c'était des petits moyens grands, des petits, des moyens, des grands, mélangés sur l'activité

Clémence: ah c'est bien ça !

Sophie : avec les consignes. Et il y avait l'atelier gabarit... les ateliers je gardais les mêmes sur à peu près un mois. Puisque c'était qu'une seule fois par semaine.

Clémence : D'accord

Sophie : Donc le vendredi après midi, pendant une heure, on avait ces ateliers là. Et au bout d'un mois, je changeais. Soit y avait, y en a qui restaient, et y en a qui changeaient. J'avais le coin découpage, je le gardais un mois après je passais à un autre, etc...

Clémence : Et du coup ça te permettait de passer à chaque atelier justement pour ...

Sophie : Et moi j'allais ! ... Alors généralement je restais à un coin jeux, je me mettais souvent à la ferme, au jeu de la ferme avec les animaux, et je jouais avec les enfants en fait.

Clémence : d'accord

Sophie : Pour moi c'était le langage, mais...

Clémence : Voilà

Sophie : Et pour eux c'était la maîtresse vient jouer, et je faisais le bruit du cheval (rires), mais je restais quoi, cinq, dix minutes, ensuite j'allais à l'atelier dinette, je regardais s'ils avaient bien compris qu'ils fallait mettre la table pour tant de poupées, etc etc, et je passais, et je passais dans tous les ateliers.

Clémence : Et toi du coup ça te permettait de vérifier , de mettre en place une validation de certaines compétences spécifiques

Sophie : Aussi.

Clémence : Ah oui ! C'est très intéressant !

Sophie : Et quand j'avais besoin d'évaluer, quand on était en période d'évaluations

Clémence : oui

Sophie : Sur euh, « sait faire des phrases complexes », machin etc... j'utilisais ces temps d'ateliers avec ma grille dans la poche et mon crayon, pour valider, pour dire untel ça marche, untel non pas encore, on y et voilà etc.. pour pointer ceux qu'ils me disaient etc.. Essentiellement pour évaluer les compétences en langage. Les autres compétences je les évaluais surtout au rituels, ou à l'accueil.

Clémence : D'accord. Ok, très bien. Et est-ce que ça t'es déjà arrivé de mettre en place certaines choses qui n'ont pas fonctionné ?

Sophie : Tout le temps.

Clémence : Oui

Sophie : (rires)

Clémence : C'est la question , mais il faut la poser la question mais justement pourquoi ?

Sophie : pourquoi ça n'a pas fonctionné ?

Clémence : Oui

Sophie : Généralement, le dysfonctionnement vient d'un problème de consigne, d'un problème de matériel qui n'est pas adapté, je pensais que... mais j'ai pas assez d'images, du coup bah ça marche pas. Les cartes sont trop petites..

Clémence : C'est possible aussi oui.

Sophie : Voilà, le matériel pose problème, ma consigne n'était pas claire, ils n'ont pas compris ce que j'attendais , je l'ai pas suffisamment travaillé en dirigé, c'était trop difficile, c'était trop facile, ça ne les a pas intéressé du tout, voilà. Donc c'est arrivé à de nombreuses reprises. Après c'est vrai que plus on avance, moins ça arrive.

Clémence : Oui, avec l'expérience du coup.

Sophie : Avec l'expérience, et avec le matériel qui se construit

Clémence : Les échecs aussi..

Sophie : oui les échecs, et avec les réajustements, et avec la capacité à , quant un atelier ne marche pas au début, de le réajuster dans la foulée. C'est à dire que « oh là, là, ils ont tout tout terminé, je vais rapidement leur proposer autre chose toujours en autonomie, parce que j'ai la possibilité d'utiliser quelque chose que j'ai dans mon cartable, même si je l'avais pas prévu, de pouvoir le mettre en place parce que je sais que ça va marcher.

Clémence : D'accord. Et justement, ça mène à cette dernière question, est-ce que tu as des remarques supplémentaires qui pourraient nous aider à mener à bien un atelier en autonomie, des petits coups de pouce, des...des conseils... ?

Sophie: euh...

Clémence : Tu as quasiment tout dit (rires)

Sophie : à part , à part ce que j'ai dit pour permettre le bon fonctionnement d'un atelier en autonomie, il est pour moi lié à la connaissance qu'a l'enseignant de ses élèves.

Clémence : Oui ça c'est clair il faut bien connaître ses élèves pour... enfin leur difficultés pour...

Sophie : voilà et bien savoir aussi quels sont les pré requis pour faire cet atelier là, c'est-à dire que on peut avoir une idée sur euh, des images séquentielles, la chronologie, etc... si on a pas anticipé le fait qu'ils ne savaient pas bien découper , on est mort.

Clémence : oui c'est vrai...

Sophie : Donc il faut avoir prévu les images déjà découpées si on veut travailler la chronologie. par contre si on veut travailler le découpage , on s'en fiche que les images soient en ordre pas en ordre on va travailler sur le découpage on prend les images séquentielles, des puzzles etc... donc c'est bien cibler les compétences que l'on veut travailler, ne pas avoir trop d'objectifs. Normalement j'ai un seul objectif, et si j'ai qu'un objectif il faut que tout le reste soit maîtrisé, c'est vraiment ça.

Clémence : D'accord

Sophie : C'est euh ... si je veux travailler sur.. une activité de mathématiques, de numération il ne faut pas qu'ils aient d'autres tâches trop complexes à réaliser. Et il faut que je les aies anticipées en tout cas.

Clémence : D'accord. Ok. Bon ben écoute merci beaucoup Sophie.

Annexe 9: Retranscription de l'entretien avec Sabrina

X est directrice d'école maternelle et professeur des écoles en classe de PS/GS.

Clémence : Alors bonjour !

X : Bonjour

Clémence : Mes collègues et moi-même préparons un mémoire professionnel sur la mise en place des ateliers autonomes en maternelle, alors tout d'abord, peux-tu te présenter et parler de ton expérience en classe de maternelle ?

X : Je m'appelle X, ça fait douze ans que j'ai passé mon concours, sur ces douze ans j'ai passé euh la moitié des années en maternelle, euh... en cours simple ou en cours double, voilà, et en plus là en ce moment j'ai la direction de l'école maternelle.

Clémence : D'accord très bien. Comment définirais-tu l'autonomie en classe de maternelle ?

X : L'autonomie c'est à dire que les enfants sont capables de mener à bien l'activité seuls, sans aide, sans étayage d'un adulte que ce soit euh l'atsem ou l'enseignant.

Clémence : D'accord très bien. Et du coup, nous on s'intéresse plus spécifiquement aux ateliers au cours duquel..desquels pardon, les élèves travaillent en autonomie. Est-ce que tu mets en place ces ateliers, euh donc dans ta classe, et pourquoi ?

X : donc oui on met des ateliers en place, dans la mesure où on est au mieux deux dans la classe, un enseignant et une atsem, ça veut dire que les autres groupes doivent être en autonomie, donc tous les jours on a des ateliers autonomes en place. Euh, bah pour l'organisation c'est nécessaire

Clémence : oui oui voilà

X : On ne peut pas faire autrement, pour travailler dans des groupes de maximum 6 dans l'idéal, sur une classe ça nous fait à peu près de toute façon, de quatre à cinq groupes...

Clémence : Oui c'est ça à peu près

X : donc il y en a forcément qui travaillent seuls.

Clémence : D'accord. Et justement, selon toi, quelles sont les conditions qui favorisent l'autonomie de tes élèves, lors de ces ateliers.

X : Alors je pense que déjà il faut un climat de classe assez serein, que ils puissent travailler dans le calme

Clémence : tout à fait

X : Ensuite, je pense qu'il faut être très explicite au niveau de la consigne, il faut que .. ; s'assurer avant de les envoyer à leur place ou à l'endroit où il y a le travail qu'ils ont compris ce qu'on attend d'eux... euh je pense qu'il est nécessaire aussi, que, les enfants aient déjà... ben connaissent déjà le matériel, ou, par groupe, et ils doivent aussi avoir déjà travaillé les compétences, c'est à dire que dans les ateliers autonomes on a pas de compétences nouvelles.

C'est forcément après un atelier dirigé, qui a été dirigé.

Clémence : D'accord. Ok. Alors est-ce que utilises des ressources particulières, pour mettre en place justement ces ateliers ?

X : euh les ressources particulières ben c'est... c'est, ça peut être ou des choses en manipulation, donc du matériel de classe..euh des des.. ; ça peut même être des jeux hein...

Clémence : oui, tout à fait

X : avec un but pédagogique, ou alors ça peut être, un travail sur fiche, surtout

pour les grands, pas tellement pour les petits, les moyens, mais plus pour les grands. Euh voilà pour les ressources particulières, oui du matériel qu'on a dans la classe, ou des choses fabriquées aussi, mais dans tous les cas qu'ils ont .. qu'on a manipulé déjà avant.

Clémence : voilà qui a déjà été fait avec le professeur.

X : voilà, y a un autre moment où on les met quand même un peu en autonomie c'est pour la découverte du matériel.

Clémence : aussi !

X : et qu'avant de faire le travail qu'on fait à proprement dit, on leur laisse un moment pour découvrir, jouer avec comme ils veulent, ensuite on va faire la compétence travaillée avec ces objets là, dans...autour d'un atelier dirigé, et on peut après leur reposer euh le matériel en autonomie, c'est possible mais avec une compétence particulière et travaillée

Clémence : D'accord, et quelle posture adoptes-tu pendant l'atelier, pour favoriser l'autonomie de tes élèves ?

X : alors... mais là c'est pendant un atelier euh...

Clémence : oui c'est vraiment pendant l'atelier autonome, c'est-à-dire l'atelier de réinvestissement si tu veux ou l'atelier où tu vas laisser tes élèves

X : donc l'atelier où je ne suis pas là ?

Clémence : oui c'est ça

X : c'est pas l'autonomie ..

Clémence : l'autonomie phase de recherche. Non c'est vraiment l'atelier.

X : Alors déjà je pense que .. bah on tourne déjà jamais le dos à son groupe

Clémence : Tout à fait

X : même quand on est en dirigé on se met de sorte à ce que l'on voit tous les autres. Euh et puis, la posture, notre posture, oui ben c'est quand même qu'ils sentent qu'ils sont observés même s'ils sont en autonomie on a un œil sur eux, quand même de loin et qu'ils le sentent, je pense.

Clémence : Est-ce que quand tu les lance dans l'atelier, tu vas vérifier à un moment donné qu'ils sont, qu'ils restent dans la tâche, qu'ils se sont mis dans la tâche tout simplement ?

X : dans l'idéal oui, après y a des fois où a moins le temps de le faire...

Clémence : on ne peut pas

X : Mais oui dans l'idéal oui, comme dans ce qu'ils font en autonomie , à la fin de l'atelier autonome, avant de ranger, on va voir ce qu'ils ont fait , donc on leur demande si c'est un jeu de manipulation, de pas ranger tout de suite, de le montrer, à une.. ça peut être à une ATSEM aussi, si on est vraiment très occupée dans un atelier dirigé, mais il faut qu'il y ai , pas forcément une trace ça peut être une trace, on peut prendre par exemple des photos, à la fin, avant qu'ils fassent leurs jeux, ou euh ... mais au moins une validation de l'adulte pour vérifier qu'ils ont quand même fait leur travail en autonomie.

Clémence : Ouais qu'ils étaient impliqués. D'accord. Et est-ce que tu as déjà au cours de ta carrière, mis en place des choses qui n'ont pas fonctionnés ?

X : Ah oui s'est arrivé. Ça peut arriver parce que y a une situation, qui fait à un moment que ça ne va plus. Ca peut être deux élèves qui se chamaillent et du coup l'atelier, ça peut être nous qui avons mal préparé le matériel, on a pas pensé à quelque chose, et il manque quelque chose aux enfants, ou la consigne on pense qu'elle est bien passée et puis finalement on se rend compte à l'usage...

Clémence : Que pas du tout

X : comment il sont que finalement c'est compris mal, de travers, voilà donc oui ça

nous arrive alors après avec l'expérience ou on arrive à modifier sur le moment, et plus les années passent plus ...mieux on y arrive, ou alors bah des fois vaut mieux carrément changer , couper l'atelier je pense en disant « stop maintenant on arrête » on repart sur quelque chose qu'on maîtrise un peu mieux, même en autonomie hein...donc oui ça arrive.

Clémence : D'accord. Et euh..voilà, je pense que tu as dit ...tu as tout dit est-ce que tu as des remarques supplémentaires qui pourraient nous aider à mener à bien notre.. enfin un atelier en autonomie ?

X : Je pense que la ...pour qu'il marche bien il faut bien préparer avant quoi, il faut ...nous au niveau du matériel et puis de la réflexion, il faut bien préparer les élèves il faut qu'ils sachent où aller.

Clémence : D'accord. ok. Bon bah merci beaucoup X pour cet entretien.

X : De rien ! Avec plaisir !

4ème de couverture

Comment placer de très jeunes élèves en situation d'autonomie lors d'ateliers? C'est la question à laquelle nous avons été confrontées dans nos classes de maternelle. Nous interroger sur la définition de l'autonomie nous a tout d'abord permis de mettre en évidence que l'autonomie n'est pas innée et qu'elle se construit afin de permettre à l'élève d'apprendre, d'agir, de réfléchir et de penser par lui-même. Son développement est étroitement lié à l'environnement scolaire dans lequel les élèves évoluent. Il nous semblait donc important de comprendre le rôle de notre pratique professionnelle dans la construction de l'autonomie chez l'élève. Ainsi, nous nous sommes attachées à proposer des pistes pour que l'élève entre dans l'activité proposée et y reste, et ce, sans la présence de l'enseignant. Des observations de classe et des entretiens auprès de professionnels de l'enseignement nous ont permis de mettre en évidence la place essentielle de l'enseignant dans la construction de l'autonomie scolaire. La dimension psychoaffective étant primordiale chez les jeunes élèves, l'enseignant devra s'attacher à les rassurer en leur expliquant clairement ce qu'on attend d'eux, en les plaçant dans des situations déjà connues et en les accompagnant. La préparation des ateliers et la posture de l'enseignant seront donc essentiels à la création de conditions favorables au développement de l'autonomie chez les élèves.

Mots clés: Autonomie, ateliers autonomes, école maternelle, rôle de l'enseignant,

How to put young pupils in autonomy situation during activities? This is the point that we were confronted with in our pre school classes. First, defining autonomy allows us to highlight that autonomy is not innate but that it has been to be built in order to allow pupils to learn, act, and think by themselves. Its development is closely linked to school environment in which pupils evolve. So, it seems important for us to understand the role of our professional practice in the building of pupils autonomy. Indeed, we proposed some tracks to induce the entry of the pupil in the proposed activity and let him doing those activities without the teacher. Some class's observations and interviews of professionals of education allow us to highlight the central role of a teacher in the building of school autonomy. As the psycho-affective dimension is crucial for young pupils, teacher will have to reassure them by explaining his attempts, by placing them in known situations and by guiding them. Activities preparation and teacher's position will create the conditions for the development of pupils autonomy.

Key-words: Autonomy, autonomous workshops, nursery school, role of the teacher