



L' évaluation et l'auto-évaluation en maternelle, vers un apprentissage de l'autonomie

Maëva Lorthioir

► To cite this version:

Maëva Lorthioir. L' évaluation et l'auto-évaluation en maternelle, vers un apprentissage de l'autonomie. Education. 2016. dumas-01657483

HAL Id: dumas-01657483

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657483>

Submitted on 12 Oct 2018

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS- *ESPE Centre Val de Loire*

Mémoire de recherche présenté par **Maëva LORTHIOIR**

soutenu le **15 Juin 2016**

Pour obtenir le diplôme du :

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

Discipline : Sciences de l'éducation

L' EVALUATION ET L'AUTO-EVALUATION EN MATERNELLE, VERS UN APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE.

« Rares sont au monde, les personnes qui regardent avec leur yeux et qui pensent avec leur tête ».

Einstein

Mémoire dirigé par **Sylvie LHEUDE** *Maîtresse de conférence, Sciences de l'Éducation et de la Formation, ESPE Centre Val de Loire, Orléans.*

JURY :

Sylvie LHEUDE	<i>Maîtresse de conférence, ESPE d'Orléans</i>
Sylvie MARECHAL	<i>Professeur, ESPE d'Orléans, Présidente du jury</i>
Marine DUFAUR	<i>PEMF, Ecole Primaire Louis Guilloux</i>



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie d'Orléans-Tours



Master MEEF 1^{er} degré

2015-2016

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LORTHIOIR

Prénom : Maëva

Date : 30/05/16

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » : Lu et approuvé

Document à joindre, pour chaque exemplaire du mémoire, une fois signé.

Remerciements :

A l'issu de ce mémoire, je souhaite tout d'abord remercier Madame Sylvie Lheudé, ma directrice de mémoire, pour m'avoir suivie tout au long de l'année, m'avoir donné des conseils et des travaux à étudier sur ce sujet. Je souhaite également remercier Pascale, professeur des écoles retraitée, mère d'une amie, pour m'avoir donné des conseils tout au long de l'année, que ce soit pour la relecture de mon mémoire, mais aussi des idées concernant les outils, dispositifs et organisation de ma classe. Je remercie également, mon conjoint, Jules Petreau pour m'avoir soutenue ainsi que ma famille et mes amis.

Table des matières

INTRODUCTION.....	6
Partie 1 : L'AUTONOMIE EN CLASSE DE MATERNELLE.....	8
I. DEFINITIONS.....	8
I.1. Qu'est ce que l'autonomie ?.....	8
I.2. Que signifie « apprendre » ?.....	11
I.3. Que signifie « enseigner » ?.....	11
II. LE SOUTIEN À L'AUTONOMIE À L'ÉCOLE MATERNELLE : LES OBJECTIFS INSTITUTIONNELS.....	11
II.1. Le bulletin officiel de 2015 sur les programmes de l'école maternelle.....	12
II.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	13
III. L'ORGANISATION DE LA CLASSE : ELEMENT PRIMORDIAL POUR DEVELOPPER L'AUTONOMIE.....	14
III.1. Organisation spatiale de la classe.....	14
III.2. Emploi du temps et règles.....	16
III.3. Gestion des ateliers dans une classe à double niveaux.....	17
IV. QUELS SONT LES RÔLES DES DIFFERENTS ACTEURS POUR FAVORISER L'AUTONOMIE DES ELEVES ?.....	17
IV.1. Rôle de l'enseignant	17
IV.2. Rôle de l'élève.....	19
V. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE ET L'AUTO-EVALUATION AU SERVICE DE L'AUTONOMIE.....	20
V.1. La différenciation pédagogique.....	20
V.1.a. Définition.....	20
V.1.b. La différenciation pédagogique en lien avec l'autonomie.....	21
V.1.c. Quelques exemples pratiqués en classe.....	21
V.2. L'auto-évaluation.....	22
V.2.a. Définition.....	22
V.2.b. L'auto-évaluation au service de l'autonomie.....	23

V.2.c. Quelques exemples pratiqués en classe.....	24
Partie 2: MÉTHODOLOGIE.....	25
I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	25
I.1. Problématique.....	25
I.2. Hypothèse.....	25
II. DEMARCHE.....	26
II.1. Population.....	26
II.2. Mise en place du projet.....	26
III. MATERIEL ET PROCÉDURES	27
III.1. Des ateliers puzzles.....	27
III.2. Des exercices autonomes.....	27
Partie 3: ANALYSE DES RÉSULTATS.....	29
I. DESCRIPTION DES RESULTATS.....	29
I.1. Evolution du degré d'autonomie entre deux périodes.....	29
I.1.a. Graphique 1 : auto-évaluation.....	29
I.1.b. Parties des entretiens : auto-évaluation.....	30
I.1.c. Graphique 2 : travail autonome.....	33
I.2. Analyse et interprétation.....	35
I.2.a. Auto-évaluation des puzzles.....	35
I.2.b. Ateliers autonomes.....	37
II. DISCUSSION.....	38
II.1. Retour sur le contexte.....	38
II.2. Retour sur l'analyse.....	39
II.2.a. Interprétation.....	39
II.2.b. Vérification des hypothèses en lien avec la problématique.....	39
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE.....	44

INTRODUCTION

Aujourd'hui, le concept d'autonomie dans les apprentissages des jeunes élèves se situe au cœur des réflexions. En effet, depuis la loi d'orientation de Lionel Jospin en 1989, le système éducatif met l'élève au centre de celui-ci, l'objectif étant d'aider chacun à se construire pour devenir un citoyen capable de penser seul et de s'émanciper. Les nombreux débats sur le développement de l'autonomie des élèves ne sont pas nouveaux puisque certains philosophes comme Platon, ou encore Rousseau et Kant ont élucidé ce concept en philosophie de l'éducation à leur époque. D'une part, plus un élève est autonome, plus il va créer sa propre identité. D'autre part, il va développer le sens des responsabilités (par exemple, savoir se moucher et s'habiller seul, ranger son travail et le matériel de la classe). Cela va lui permettre de grandir et d'avoir de plus en plus confiance en lui. La confiance en soi va engendrer de la créativité, de l'inventivité de la part de l'enfant qui va oser certaines actions, certains choix, prendre des risques mesurés. Enfin, l'autonomie va lui permettre de devenir élève, de respecter les règles de la classe, autrement dit, faire preuve de civisme. De plus, un élève autonome va être plus apte à surmonter les difficultés ou problèmes rencontrés lors des situations diverses. En effet, le rôle de l'école est avant tout de former des citoyens capables de penser par eux mêmes et de s'émanciper. Le développement de l'autonomie dès les petites classes de l'école maternelle va permettre à l'élève de commencer son chemin vers l'indépendance et l'émancipation. Avant de débiter dans le métier, j'étais persuadée que les ateliers autonomes étaient composés d'activités occupationnelles pendant que l'enseignant était en atelier dirigé avec un autre groupe. Autrement dit, je ne pensais pas que les ateliers autonomes permettaient aux enfants de se construire en tant qu'élèves et de développer leurs apprentissages. Or, je me suis très vite rendue compte que, selon les dispositifs et les outils qu'un enseignant met en place, les ateliers autonomes ont tout leurs sens à l'école maternelle et plus encore, sont indispensables et bénéfiques dans la construction des apprentissages de l'élève et dans le développement de son autonomie. De ce fait, il m'a paru très intéressant d'en savoir davantage sur le développement de l'autonomie dans les petites classes.

Ainsi, j'ai décidé de porter mon étude sur ce point en me demandant ce que je pouvais mettre en place dans ma classe, afin de développer leur autonomie et d'observer les effets sur les élèves et sur leurs réussites. Dans une première partie, je définirai ce qu'est l'autonomie, apprendre, et enseigner. En outre, je décrirai les objectifs institutionnels à l'école maternelle, l'organisation d'une classe et les rôles des différents acteurs. Puis, j'exposerai deux dispositifs au service du développement de l'autonomie chez l'élève, à savoir la différenciation pédagogique et l'auto-évaluation. La seconde partie fera l'objet d'une description méthodologique. De ce fait, je décrirai mes hypothèses ainsi que la mise en place de ma démarche, à savoir la population choisie, la mise en place du projet et le matériel utilisé. Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai de manière précise les résultats obtenus ce qui m'amènera à valider ou non mes hypothèses.

Partie 1 : L'AUTONOMIE EN CLASSE DE MATERNELLE

I. DEFINITIONS

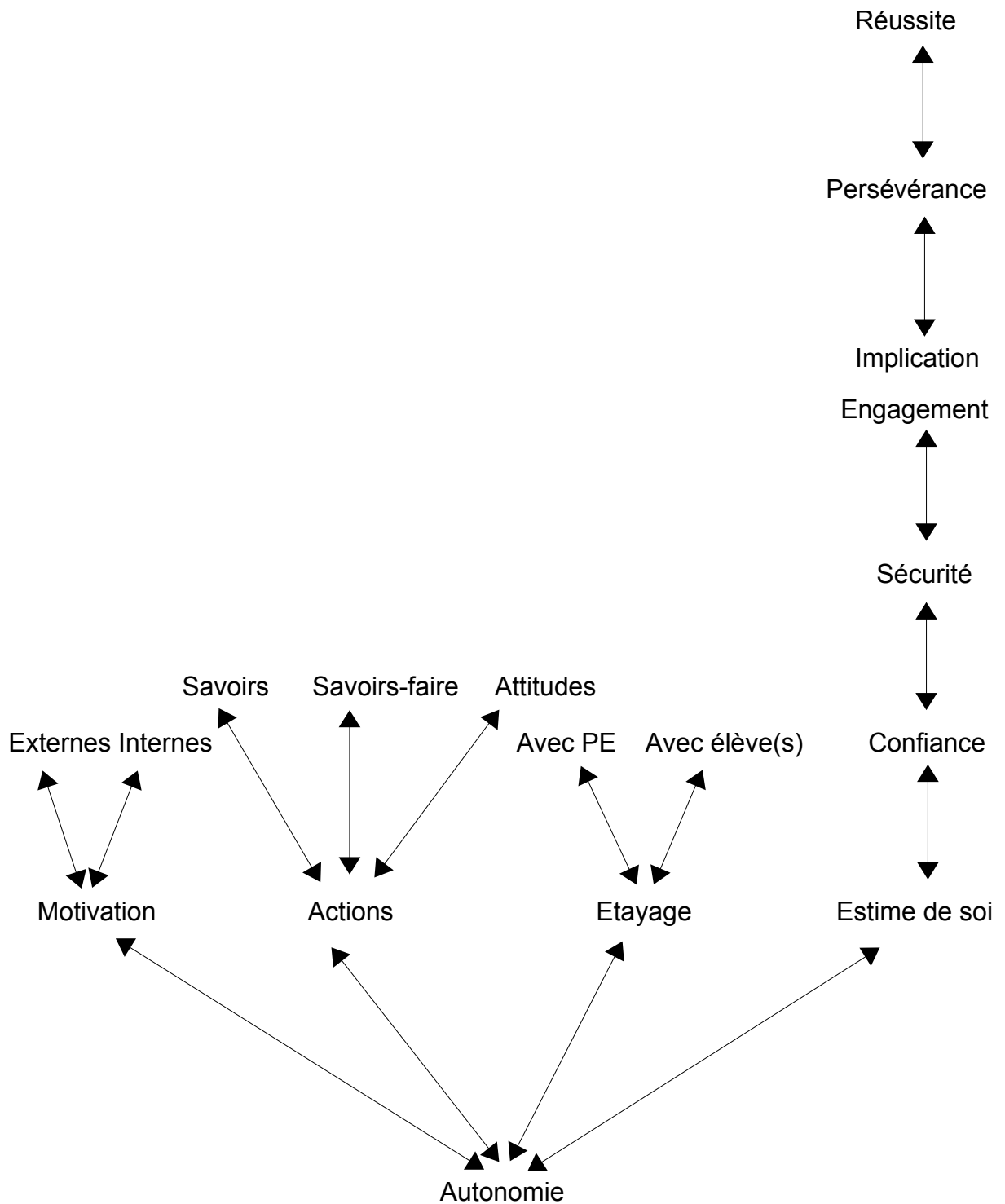
Tout d'abord, il est important de définir certains termes avant d'aborder ce sujet : l'autonomie, la motivation, l'apprentissage et l'enseignement.

I.1. Qu'est ce que l'autonomie ?

Les individus sont autonomes s'ils sont capables d'agir par eux mêmes. Ils décident et mettent en place les règles de leurs actions et les valident. Ainsi, en maternelle, on dit d'un enfant autonome qu'il est capable d'agir, de faire son travail seul et de s'auto-évaluer sous le regard attentif de l'enseignant. L'autonomie est étroitement liée à la motivation et à l'estime de soi. En effet, le degré de motivation a des répercussions importantes sur la réussite scolaire des élèves. De ce fait, un élève motivé s'implique davantage dans la tâche et fait preuve de persévérance pour l'accomplir et ainsi augmente ses chances d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances (Guillaumond, 2002). À ce propos, il existe deux formes de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Deci, 1975 ; Ryan, 2002). Dans la première, l'individu fait une action car cela lui procure une satisfaction personnelle sans rien attendre en retour. Cette forme de motivation est souvent rencontrée dans des activités extra-scolaires (tennis, football, guitare etc). Contrairement à la première forme de motivation, la motivation extrinsèque est, quant à elle, imposée. En effet, l'individu est surtout motivé par la conséquence de ses actions (par exemple, une punition, une récompense, une note, etc). Il agira donc en fonction de la conséquence donnée. On retrouve cette motivation généralement dans les milieux scolaires. D'autres écrivains ajoutent à cette dernière forme de motivation, qu'elle permet à l'élève de s'engager dans une activité afin de parvenir à un but précis. Ainsi, il prend des responsabilités qui vont l'aider dans son apprentissage autonome (Barbot et Gamatarri, 1999). Cependant, un enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation à l'université de Montpellier, montre que les théories de la

motivation intrinsèque et extrinsèque sont insuffisantes et ajoute trois systèmes de motivation : le système de « motivation de sécurisation », le système de « motivation d'innovation » et le système de « motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction » (Daniel Favre, 2010). Les deux premiers systèmes semblent les plus souvent rencontrés dans les classes. En effet, la motivation est engendrée par ce qu'il nomme le « système de motivation de sécurisation » (SM1) dans lequel l'élève a besoin de se sentir en sécurité pour s'impliquer dans la tâche, avoir des règles à respecter et de se sentir en confiance dans le groupe ou la classe. Ce système est rencontré fréquemment dans des ateliers maîtrisés par le sujet. Le deuxième système est celui de la « motivation d'innovation » (SM2), qui engendre l'implication dans la tâche, la persévérance et l'accès progressif à l'autonomie. Ces deux systèmes sont les plus utilisés par cet auteur car ils sont complémentaires. De ce fait, un élève qui se sent en sécurité prend plus facilement des risques et s'investit davantage.

Schéma récapitulatif de l'autonomie



Ce schéma est dynamique. Chaque flèche peut être en lien avec d'autres flèches d'autres branches. Les élèves ne passent pas par chaque stade mais il peut

y avoir des rétroactions. Par exemple, grâce à l'étayage avec le professeur des écoles, les élèves peuvent se sentir en sécurité et s'investir davantage dans la tâche proposée. Autre exemple, un élève motivé dans la tâche que ce soit pour une satisfaction personnelle (intrinsèque) ou un but extérieur (extrinsèque), va être davantage impliqué, engagé dans la tâche.

I.2. Que signifie « apprendre » ?

D'après le sociologue Philippe Meirieu, apprendre est une « *activité consistant, pour un sujet, à s'approprier des savoirs, des connaissances ou des compétences et à pouvoir, ensuite, les réutiliser dans d'autres cadres que celui de leur apprentissage* ». L'acte d'apprendre peut donc se définir comme le fait de s'instruire et de faire des expériences qui nous permettent de comprendre le monde et de s'y intéresser. Apprendre, c'est aussi comprendre ce qui nous entoure et que nous ignorions.

I.3. Que signifie « enseigner » ?

Selon les carnets pédagogiques (2016), enseigner signifie « *Agir et intervenir de façon à ce que l'étudiant apprenne et progresse* ». L'enseignant joue un rôle primordial puisqu'il transmet des connaissances aux élèves et favorise leur apprentissage en mettant en place des situations, des dispositifs et en utilisant des outils adaptés à chacun. L'enseignement est « *un acte de communication* ». En effet, l'enseignant, l'élève et le savoir sont en étroite corrélation. Réciproquement, l'élève doit être motivé afin de recevoir les savoirs et les mettre en œuvre à travers diverses activités.

II. LE SOUTIEN À L'AUTONOMIE À L'ÉCOLE MATERNELLE : LES OBJECTIFS INSTITUTIONNELS.

II.1. Le bulletin officiel de 2015 sur les programmes de l'école maternelle

Les programmes de maternelle de 2015 mettent l'accent sur « *apprendre ensemble et vivre ensemble* » où il est question de s'estimer, d'éprouver de la confiance en soi dans une activité et persévérer. Il est demandé aux enseignants de proposer pour les plus grands des « *situations d'entraînement ou d'auto-entraînement voir d'automatisation* » (p.3). De plus, « *Au travers des situations proposées, l'enseignant incite et encourage l'enfant à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix.* » (p.3). Enfin, « *Au travers des situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement de stéréotypes...) se construit* ». (p.4)

Dans le bulletin officiel de maternelle de 2008, le mot « *autonomie* » n'apparaît que deux fois et le mot « *seul* » zéro fois. Toutefois, le mot « *autonomie* » apparaît six fois dans le bulletin officiel en élémentaire. L'accent sur le développement de l'autonomie n'était donc pas mis dès la maternelle mais dès le cours préparatoire. Néanmoins, dans les nouveaux programmes de 2015, en maternelle, le mot « *autonomie* » apparaît une fois seulement mais le mot « *seul* » apparaît sept fois : « *faire seul* » (p.2), « *écrire seul* » (p.9), « *réaliser des compositions plastiques seuls* » (p.12), « *Commencer à écrire tout seul* » (p.18). Enfin, l'accent est mis sur le fait que l'élève puisse verbaliser ses réussites et ses échecs. En effet, il est noté que « *Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres* » (p.4) et « *Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution* »

(p.2). Enfin, « *Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer.* » (p.3).

II.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le mot « *autonomie* » apparaît 3 fois, notamment dans la description du contenu du socle commun « *Il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.*» Dans le domaine 2 « *les méthodes et outils pour apprendre* », il est inscrit que « *La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.*» et toujours dans ce domaine « *Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.* » Le mot « *autonome* » apparaît une fois dans le domaine 3 « *La formation de la personne et du citoyen* ». En effet, il est écrit que « *l'école permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.* »

Contrairement au socle commun de 2006, les mots « *autonomie* », « *seul* » et « *autonome* » apparaissent beaucoup moins souvent dans le nouveau socle commun de 2015. En effet, dans celui de 2006, le mot « *autonomie* » apparaît six fois notamment dans la compétence 7 « *autonomie et initiative* ». L' *autonomie* est donc une condition de la réussite scolaire. De plus, dans ce socle, il est inscrit que « *L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation*

et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. » (p.24)

Toutefois, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, les objectifs sont tournés vers la réussite de l'élève, le développement de sa personnalité en tant que futur citoyen. En effet, dans chaque domaine, les objectifs sont détaillés : « *permettre à l'élève de...* », « *l'élève sait mener une démarche d'investigation* », « *permettre à l'élève de juger par soi-même* », « *exprimer des sentiments, des émotions* ».

III. L'ORGANISATION DE LA CLASSE : ELEMENT PRIMORDIAL POUR DEVELOPPER L'AUTONOMIE

L'organisation de classe est un facteur important pour favoriser l'autonomie. En effet, les élèves vont se sentir « concernés » dans leurs apprentissages, ils savent d'une part pourquoi ils font tel ou tel atelier et d'autre part ont un but, une tâche précise à accomplir. De plus, ils sont dans un cadre familier. En effet, la plupart des élèves retrouvent des jeux qu'ils ont à la maison comme des légos, des dessins et feutres, des livres, des perles, de la pâte à modeler, etc. Ces jeux sont adaptés à leur âge et leur permet de se sentir en sécurité. Les activités de langage permettent aux élèves de s'exprimer, de donner leur avis et d'oser prendre la parole. Ce moment permet donc des échanges constructifs au sein de la classe. De même, l'organisation concernant des groupes de travail permet un échange plus amical entre certains élèves, et développe ainsi la socialisation et la confiance en soi. Enfin, l'organisation spatiale de la classe doit être structurée. En effet, favoriser l'autonomie, c'est aussi laisser l'enfant entreprendre de plus en plus d'actions de natures différentes dans un espace moins restreint, qu'il connaît et qu'il a l'habitude de côtoyer.

III.1. Organisation spatiale de la classe

L'organisation spatiale est importante dans une classe. En effet, les différents espaces aménagés (coin cuisine, bibliothèque, ferme, garage, dessin, etc) vont permettre aux élèves de développer leur autonomie notamment lors du temps d'accueil en début de matinée. Grâce à ces coins jeux, ils vont pouvoir développer leurs apprentissages en exerçant leurs besoins moteurs, sensoriels, affectifs, ludiques... (Philippon, 1986). Ainsi, cette écrivaine décrit quelques catégories de jeux pouvant être utilisés dans la classe. D'une part, les jeux d'attention et de concentration (mandalas, perles...), d'identification (coin cuisine, coin garage...) et les jeux d'encastrement (les puzzles ou les mathématiques). Ces différentes catégories de jeux peuvent être proposées lors des ateliers avec une consigne ou en jeu libre. D'autre part, les élèves apprécient beaucoup les jeux d'imitation comme le coin cuisine, garage ou encore poupée. De ce fait, dès le plus jeune âge, leur développement se manifeste surtout par mimétisme. Enfin, le matériel de manipulation de la matière et de construction des objets pour découvrir le monde comme les legos, les perles, la pâte à modeler leur permet de développer la motricité fine.

L'organisation matérielle de la classe est toute aussi importante. En effet, les différents outils nécessaires à la réalisation des ateliers (paire de ciseaux, colle, peinture, etc) doivent être accessibles aux enfants. Ainsi, l'élève doit pouvoir les trouver en toute autonomie. Au sein de ma classe par exemple, les enfants ont accès aux jeux libres en début de matinée lors du temps d'accueil. Sur chaque table, un jeu est proposé : légo, puzzles, duplos, dessin. Le coin cuisine, ferme, garage et bibliothèque sont aussi ouverts aux élèves. À chaque fin d'accueil, je mets la musique du rangement ce qui permet aux élèves de ranger en toute autonomie. Quant au matériel, que ce soit lors des jeux libres ou lors des ateliers, il est installé sur une table basse et les moyennes sections peuvent se servir des différents outils avant chaque atelier ce qui permet de développer leur autonomie.

Outre l'organisation spatiale et matérielle, le cadre doit être propice au développement de l'autonomie et pour se faire, la relation entre l'adulte et l'enfant

doit être basée sur la confiance. De ce fait, l'enseignant doit être bienveillant à l'égard de ses élèves pour qu'ils se sentent en sécurité dans la classe et dans l'école. Ainsi, il met en place un emploi du temps fixe et des règles communes que tous les élèves doivent respecter.

III.2. Emploi du temps et règles

L' autonomie a trois facteurs indispensables pour son développement (Lahire, 2011). Le premier facteur est la « *transparence* ». En effet, l'élève doit connaître le fonctionnement de la classe, à savoir, l'emploi du temps, les objectifs, le but et les compétences visées de tels ou tels ateliers. Pour que l'élève soit acteur dans ses apprentissages et prenne des initiatives, tout doit lui être explicité. Le deuxième facteur est « *l'objectivation* ». C'est le fait d'avoir une preuve écrite, des informations données, des règles à respecter dans la classe, des savoirs etc. En maternelle, le PE utilisera des images, des photographies, des dessins. Enfin, le troisième et dernier facteur est la « *publicisation* ». Tous ces affichages, ces images qui représentent les règles à respecter, l'emploi du temps, les savoirs et autres, doivent être clairement apparent dans la classe et à la vue des élèves et utilisables.

Dans ma classe, les élèves ont accès à ses 3 facteurs. En effet, concernant la transparence, avant chaque atelier ou avant la motricité, je leur explique pourquoi ils vont travailler telle ou telle compétence en faisant souvent référence à la grande section ou au cours préparatoire. Les élèves sont d'autant plus motivés lorsque je leur dis que cela les prépare à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, aux mathématiques, à la logique etc. Cela leur permet d'avoir un but précis et de mettre du sens dans leurs apprentissages. Quant à l'objectivation et à la publicisation, les élèves ne savent pas encore lire, il n'y a donc pas d'écrits. En revanche, avant chaque début d'ateliers, je montre un exemple de chaque atelier au coin regroupement et je les affiche au tableau. Je leur explique les consignes, le but et les critères de réussite et je les fais reformuler. L'emploi du temps est affiché sous forme de train avec des photographies de chaque moments importants de la journée (voir annexe 1). Cela leur permet de se repérer dans le temps et de ne pas être surpris

lors des changements d'activités. La date est aussi affichée au tableau et y reste toute la journée (voir annexe 2). Tous ces éléments sont à la vue des enfants et ils s'y réfèrent souvent lorsqu'ils ont un doute pendant les ateliers.

Afin de leur donner des responsabilités pour stimuler le développement de l'autonomie, j'ai mis en place un tableau de responsabilités. En effet, chaque semaine, il y a trois responsables de matériel pour la motricité qui m'aident à porter le matériel et à l'installer (voir annexe 3). De plus, il y a un responsable du silence par table. Ils veillent au bon déroulement de l'activité en restant dans une ambiance calme et paisible (voir annexe 4). Les élèves doivent apprendre à chuchoter pour parler. Le rôle des responsables est donc d'apprendre à leur camarade d'atelier à parler à voix basse lors d'un atelier ou d'une activité.

III.3. Gestion des ateliers dans une classe à double niveau

L'autonomie des élèves est d'autant plus développée lorsqu'ils sont dans une classe à double niveau. En effet, la classe est menée certains temps en ateliers dirigés avec le professeur des écoles et en ateliers autonomes et dans d'autres temps, en groupe-classe pour les rituels ou la motricité.

Dans ma classe, la motricité se fait en classe entière même s'il m'arrive souvent de diviser la classe en plusieurs groupes pour travailler. Quant aux rituels, ils se font aussi en classe entière, au coin regroupement le matin. Les consignes sont aussi données à cet endroit afin d'avoir l'attention de tous les élèves. Concernant l'organisation des ateliers, il y a deux ateliers autonomes, un atelier guidé par l'ATSEM et un atelier dirigé par moi-même. Pour que cela fonctionne, chaque acteur de la classe a un rôle bien précis à respecter.

IV. QUELS SONT LES RÔLES DES DIFFÉRENTS ACTEURS POUR FAVORISER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES ?

IV.1. Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est très explicité dans de nombreux ouvrages afin de permettre aux élèves de développer des compétences autonomes à l'école. Il peut mettre en place des dispositifs, des outils et des repères favorables pour accompagner les élèves vers l'autonomie. Pour cela, il est important qu'il prenne en compte l'âge des élèves ainsi que leurs comportements afin que les dispositifs soient efficaces et adaptés à chacun. Il doit aussi prendre du recul par rapport aux comportements des élèves au sein de la classe, qu'il analyse les causes de leurs difficultés, pour qu'ils progressent plus rapidement. Dès le plus jeune âge, des situations multiples doivent être proposées pour que les élèves fassent des choix et argumentent leurs idées (Guillaumond, 2002). Ainsi, dans ma classe, une dizaine de minutes par jour est consacrée à un temps d'écoute et d'expression orale le matin et une dizaine de minutes l'après-midi. L'élève qui s'exprime a un bâton de parole dans les mains et les autres savent qu'ils ne peuvent parler seulement lorsqu'ils sont en possession du bâton. Les élèves s'expriment à partir de leurs cahiers de vie pour raconter leur weekend ou encore à partir du cahier de « Boubou » la mascotte de la classe qui va chaque weekend chez un élève. Entre eux, ils se posent des questions, cela leur permet de participer à un échange et de se sentir écoutés dans un groupe.

D'autres analyses soulignent la pratique et les enjeux pédagogiques des ateliers Montessori. En effet, dans sa pédagogie, le rôle de l'enseignant est très clairement défini. Pour développer l'autonomie, le maître guide les élèves, les soutient, les accompagne en leur montrant le chemin pour qu'ils parviennent à faire un atelier sans l'aide de l'adulte. De ce fait, la relation de confiance entre le maître et les élèves est importante. De plus, l'enseignant observe les capacités intellectuelles des élèves afin de les aider à les mobiliser et réussir la tâche demandée. Il intervient seulement lorsqu'il le juge nécessaire et cela permet aux élèves de devenir autonomes (Missant ; 2011). Guide bienveillant pour l'élève, l'enseignant doit

s'efforcer de formuler clairement les objectifs, les consignes, les règles et les tâches que les élèves ont à effectuer. Ces consignes peuvent, si besoin, être reformulées par l'élève. Il est important de proposer de véritables situations-problèmes pour stimuler la motivation des élèves dans la tâche et créer un réel enjeu. Ainsi, l'élève est réellement mis au centre du système éducatif et est acteur de ses apprentissages. En effet, dans n'importe quelle discipline à l'école, il est important de laisser l'élève manipuler librement avant toute phase d'apprentissage. Cela lui permet de développer sa créativité. Il ne faut pas imposer à l'enfant tel ou tel chemin pour résoudre un problème donné mais plutôt lui laisser le choix, la liberté d'expérimenter des nouvelles techniques. Cette manière d'agir avec les élèves va leur permettre de devenir autonome (Baudroux, 2007). Dans d'autres analyses encore, l'accent est mis sur la délégation de tâches. En effet, il est important de donner aux élèves des tâches, des responsabilités faites autrefois par l'enseignant lui-même (Lahire, 2011). Par exemple, il est possible de demander aux élèves de dire la météo, de dire le nombre d'absents, de faire l'appel, de mettre l'étiquette d'un élève qui est absent dans le tableau des absences, etc. En élémentaire, les élèves peuvent faire l'appel, écrire la date, organiser des conseils de classe etc. Donc le rôle de l'enseignant et celui de l'élève sont en étroite corrélation.

IV.2. Rôle de l'élève

Le développement de l'autonomie de l'élève ne peut se faire que s'il a compris les règles et les consignes à respecter, les repères et les limites établis au préalable par l'adulte. Pour cela, l'enfant est généralement invité à reformuler les consignes et la tâche à accomplir. L'élève doit adapter son comportement en fonction de la tâche donnée en gérant les outils nécessaires afin de répondre aux objectifs fixés par l'enseignant. Ainsi, l'enfant est dans une posture d'élève. À la fin de chaque atelier, le rôle de l'élève n'est pas terminé. En effet, il doit pouvoir verbaliser ses réussites, ses échecs et essayer de comprendre pourquoi il a rencontré telle ou telle difficulté et comment il pourra y remédier. De plus, il doit savoir gérer son matériel en le rangeant

au bon endroit, ce qui permet de développer des compétences de repérage dans l'espace. Lors des jeux collectifs, chaque enfant doit accepter de ranger tous les jeux.

Ainsi, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève sont complémentaires. Un enseignant ne peut pas travailler sans l'élève et vis versa. En effet, lorsque nous parlons de différenciation pédagogique par exemple, les deux acteurs sont l'enseignant et l'élève. Lorsque nous évoquons l'auto-évaluation, l'enseignant délègue sa fonction à l'élève pour qu'il s'évalue seul.

V. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE ET L'AUTO-EVALUATION AU SERVICE DE L'AUTONOMIE.

V.1. La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique respecte le principe de l'égalité des chances et s'inscrit dans la loi d'orientation de 1989. Elle s'est d'abord développée dans les années 1960 dans le secondaire, notamment avec la réforme de 1963 concernant la création des Collèges d'Enseignement Secondaire puis dans le primaire à partir de 1989 avec la loi d'Orientation de Lionel Jospin qui stipule que l'école primaire sera organisée en trois cycles. La nécessité de constituer des groupes de besoin a amené les enseignants à différencier leur pédagogie selon le profil des élèves et leurs rythmes d'apprentissages. En effet, l'hétérogénéité dans les classes due à la massification scolaire a obligé les enseignants à mettre en place des apprentissages singuliers spécifiques centrés sur les besoins de l'apprenant (Robbes, 2009).

V.1.a. Définition

La définition proposée de la différenciation pédagogique est celle de Halina PRZESEMYCKI (2004), Différencier c'est « *Mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés.* » Autrement dit, différencier c'est adapter les activités aux acquis et aux besoins des

élèves. De plus, une différenciation pédagogique induit une posture d'autonomie de la part de l'apprenant, puisque l'enseignant va utiliser une pluralité d'enseignements dans les groupes et on va alterner les méthodes afin de répondre aux besoins de chacun selon les objectifs visés. Enfin, le travail est plus autonome aussi dans la relation entre l'enseignant et l'élève (Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri ; 1999). Ces mêmes auteurs soulignent aussi que la différenciation pédagogique est différente de la pédagogie classique. En effet, la pédagogie classique est basée sur un modèle transmissif. L'enseignant ne fait que transmettre son savoir académique aux élèves de manière magistrale. En revanche, une pédagogie différenciée respecte l'hétérogénéité d'une classe. L'enseignant adapte les objectifs, les tâches à réaliser, les critères de réussites, les consignes, en fonction du besoin des élèves. De ce fait, l'enseignant doit chercher des outils et des dispositifs afin d'aider les élèves en difficultés à acquérir les connaissances qu'impose le socle commun.

V.1.b. La différenciation pédagogique en lien avec l'autonomie

Cette pédagogie développe l'autonomie des enfants et à l'inverse, a besoin d'enfants capables d'autonomie pour fonctionner. En effet, certains élèves n'ayant pas de difficultés, doivent être capables d'effectuer des tâches en autonomie pendant un temps donné. Ainsi, cela permettra à l'enseignant, de mettre en place de la pédagogie différenciée et de mener d'autres apprentissages, dans le même domaine ou dans un autre domaine, avec un groupe spécifique, en empruntant des itinéraires différents. L'enseignant peut ainsi, en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire communs, travailler selon des itinéraires d'appropriation propres à chacun.

V.1.c. Quelques exemples pratiqués en classe

En maternelle, pour construire le nombre 5, certains enfants ont besoin d'une phase de manipulation plus importante que d'autres. Certains vont continuer à manipuler avec moi, tandis que d'autres vont faire des exercices d'application et d'entraînement sur une feuille en autonomie. Ces derniers vont plus rapidement vers l'abstraction. De ce fait, il m'arrive de mettre en place des variables didactiques pour certain élèves, de modifier la tâche, la démarche ou les objectifs. Enfin, les outils

utilisés peuvent être différents. En mathématiques par exemple, j'utilise des mains pour les élèves en difficulté afin de leur faire compter le nombre de doigts. Selon le rythme d'apprentissage de chacun, ils leur faudra plus ou moins de temps pour acquérir une compétence et valider un objectif. Les différentes phases peuvent donc se faire par groupes de besoins avec ou sans l'étayage de l'enseignante selon les difficultés des élèves. En fin d'année, j'ai aussi mis en place le tutorat car dès le plus jeune âge, il est possible que les élèves s'aident mutuellement. En effet, demander de l'aide à un camarade pour terminer un puzzle, mettre ses chaussures ou fermer son blouson permet d'avoir un climat de confiance dans la classe avec l'entraide des pairs. Le tutorat est un point fort à l'école puisqu'il suscite la communication entre les élèves et par la suite peut engendrer des relations de complicité et d'amitié entre eux. Cela permet d'entrer dans l'enseignement civique et moral dès le plus jeune âge. Lors des ateliers puzzles, le tutorat n'est pas vraiment défini (tel élève avec tel élève) mais il se fait de manière naturelle et aléatoire. En effet, les élèves s'entraident régulièrement par deux ou trois.

La différenciation pédagogique est donc liée à l'autonomie puisqu'elle permet de faire travailler les élèves n'ayant pas besoin de l'enseignant, seuls. Ainsi, ils apprennent à gérer leur travail et prennent des initiatives, notamment le fait de s'auto-évaluer.

V.2. L'auto-évaluation

V.2.a. **Définition**

Evaluer, pour Maurice Guilbert (1992), c'est « *recueillir des informations et les analyser pour permettre les prises de décision au début, au cours ou à la fin d'une action* » (p5). L'évaluation est en étroite corrélation avec l'apprentissage. En effet, elle est indispensable pour que l'enseignant vérifie les acquisitions des élèves pour pouvoir mettre en place des outils et/ou dispositifs pour remédier aux éventuelles difficultés aussi bien en élémentaire qu'en maternelle. De plus, il y a une plus grande volonté depuis les années 1970 d'intégrer les parents dans l'école. Ces derniers ont

besoin de voir des évaluations, des annotations afin d'être informés des apprentissages de leurs enfants. Enfin, l'enseignant et les parents ne sont pas les seuls à vérifier ce qu'apprennent les élèves. En effet, les élèves eux-mêmes peuvent vérifier leurs acquisitions en s'auto-évaluant. À ce propos, l'auto-évaluation est définie selon Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci (2007) comme « *le va-et-vient entre deux sortes de critères portant sur le comment faire (critère de réalisation sur les procédures) et sur le comment je sais que c'est bien fait ? (critère de réussite dans le produit)* » (p.133). En d'autres termes, l'auto-évaluation consiste à trouver une procédure à appliquer et pouvoir juger notre propre travail en se référant aux critères de réussites établis avec l'enseignant. L'auto-évaluation permet à l'élève de se poser des questions, et notamment comprendre ses erreurs et d'y remédier en cherchant des solutions. L'auto-évaluation permet la métacognition. Elle est mise en place dès la maternelle et permet aux élèves de devenir autonomes.

Un point sur la métacognition

La métacognition, pour Louise Lafortune (2008), est « *le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage* ». La métacognition porte sur trois composantes : les connaissances métacognitives (des personnes, de la tâche et des stratégies), la gestion de l'activité mentale (la planification, le contrôle et la régulation) et la prise de conscience de ses processus mentaux. En d'autres termes, l'élève apprend à mettre en place des stratégies d'apprentissage, à remarquer ses réussites et ses échecs et à mettre en place des remédiations possibles. Ainsi, l'auto-évaluation permet la métacognition puisque l'élève va apprendre à vérifier son travail afin d'agir en conséquence.

V.2.b. L'auto-évaluation au service de l'autonomie

Le développement de l'autonomie chez l'individu dès le plus jeune âge est bénéfique dans la construction des apprentissages et l'appropriation des connaissances. De plus, l'une des missions de l'école est de construire des citoyens de demain, capables de s'émanciper et de faire leurs propres choix. Pour cela, il est primordial que les enseignants mettent en place des dispositifs et des outils afin de

développer l'autonomie des élèves dès la première année de maternelle. Or, le développement de l'autonomie est intimement lié à l'auto-évaluation. En effet, la capacité des élèves à s'auto-évaluer permet de faire un travail sur soi en développant l'esprit critique sur son travail. Cela permet à l'élève de se remettre en question, de verbaliser ses réussites et ses échecs et ainsi prendre des décisions pertinentes.

V.2.c. Quelques exemples pratiqués en classe

Le dispositif mis en place concerne l'auto-évaluation des puzzles (voir annexe 5). Lors des ateliers puzzles, les moyennes sections doivent coller une gommette de couleur sur la photographie du puzzle qu'ils ont réussi à faire seul. Cet outil a plusieurs points positifs puisqu'il permet tout d'abord aux élèves de vérifier lors des autres séances, quels puzzles ont déjà été faits et quels puzzles ils doivent faire. Cela permet de développer leur capacité à s'évaluer et à comprendre ce qu'est une évaluation. Ensuite, la notion d'erreur n'existe pas puisqu'ils collent seulement la gommette sur la photographie du puzzle qu'ils ont réussi à faire. De plus, cet atelier et ce dispositif permettent la communication et l'entraide des paires car ils communiquent entre eux et demandent de l'aide à leur voisin. Aussi, les élèves sont conscients et motivés par le but à atteindre. Enfin, l'enseignant peut regarder les procédures et les difficultés des élèves et y remédier en mettant en place des groupes de besoins.

Partie 2: MÉTHODOLOGIE

I. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHESES

I.1. Problématique

Avant de débiter dans le métier, j'étais persuadée que les élèves de quatre ans étaient « pénalisés » dans leurs apprentissages lorsqu'ils n'étaient pas sous le regard attentif de l'enseignant. Pour moi, les ateliers en autonomie étaient plus considérés comme de l'occupationnel pendant que l'enseignant travaillait avec un groupe sur des ateliers de langage par exemple. Je me suis très rapidement rendue compte que ce n'était pas le cas, mais que pendant les ateliers autonomes, les élèves acquièrent de réels apprentissages indispensables et bénéfiques pour le développement de leur personnalité et de leur identité. L'intérêt de mon étude d'un point de vue professionnel repose sur le degré d'autonomie que l'enseignant peut accorder à de jeunes enfants. D'un point de vue de la recherche, il est question de savoir si le soutien à l'autonomie a un impact positif chez les élèves de moyenne section. Tout au long de l'année, je me suis donc demandée comment stimuler la confiance des élèves tout en développant l'apprentissage de l'autonomie et leur prise de responsabilité.

I.2. Hypothèse

Ces diverses lectures et réflexions sur le sujet, m'ont permis de relever et de poser deux hypothèses. La première est la suivante : *Concernant les ateliers puzzles, si j' explicite les consignes, la tâche et précise le but et le matériel à utiliser, alors l'élève développe une compétence d'autonomie à travers l'auto-évaluation.* De plus, l'auto-évaluation au service de l'autonomie permet aux élèves de développer la métacognition. En effet, l'élève va construire son savoir et être acteur de ses apprentissages. Ce dispositif gratifiant pour l'élève est facteur de motivation. Ainsi, ma deuxième hypothèse est la suivante : *Pour un exercice d'autonomie sur feuille, si*

j'explicite les consignes, la tâche et si l'élève connaît le matériel à utiliser, alors il est capable de réaliser ce travail seul.

II. DEMARCHE

II.1. Population

Je travaille dans une classe à double niveau (14 petites sections et 6 moyennes sections) à l'école primaire de Ligny-le-Ribault dans le Loiret (45). Il est difficile de développer de réelles compétences autonomes chez des enfants de 3 ans qui viennent tout juste d'arriver en petite section et qui doivent d'abord apprendre à vivre ensemble et à s'accepter les uns les autres. De plus, sachant qu'il me fallait analyser l'étude en fonction des outils et des dispositifs mis en place au sein de la classe, je me suis intéressée à une population restreinte, à savoir les 6 moyenne section (3 filles et 3 garçons). Ces enfants ont entre 4 et 5 ans et forment un groupe hétérogène. En effet, trois d'entre eux sont des élèves avec de grandes capacités et demandeurs d'apprentissages et les trois autres, sont des élèves moins appliqués dans leur travail et parfois, moins intéressés. Cette école est située en zone rurale et accueille des élèves de milieux sociaux mixtes mais à tendance favorisés.

II.2. Mise en place du projet

D'une part, ma recherche porte sur un moyen de valider les ateliers puzzles par les élèves et non pas par moi-même lorsque je suis en atelier dirigé avec un autre groupe. D'autre part, ma recherche porte sur la mise en place de leur atelier et une réalisation de travail autonome. Pour se faire, mon rôle est primordial et je dois définir avec précisions, ce que j'attends des élèves. Le travail demandé doit répondre aux objectifs que je me fixe. L'organisation de la classe et de l'atelier doit être clairement définie avec les élèves pour permettre une réalisation efficace de la tâche demandée.

III. MATERIEL ET PROCÉDURES

III.1. Des ateliers puzzles

Pendant les ateliers puzzles, le but est que l'élève puisse s'auto-évaluer. Pour cela, l'organisation spatiale et les tâches données sont les suivantes : Chaque élève a à sa place, une gommette de couleur collée à côté de son prénom. Au tableau, une feuille A4 est collée avec les photographies de chaque puzzle. Dès qu'ils ont réussi à faire un puzzle seuls, ils peuvent coller une gommette au tableau sur le puzzle correspondant. La semaine suivante, lors du nouvel atelier puzzle, les élèves devront observer quels puzzles ils n'ont pas encore réalisés et seront capables d'orienter leurs choix. Ces ateliers ont été réalisés fin Novembre et début Décembre puis fin Mars et ont été suivis d'entretiens enregistrés.

Pour rendre compte des données, j'ai utilisé des grilles d'observation afin d'avoir un résultat quantitatif (voir annexes 6 et 7). De ce fait, cela permet de montrer l'évolution du nombre d'élèves qui réussit à faire ce travail en autonomie entre le début d'année et la fin de l'année. Grâce aux entretiens menés en classe, j'ai aussi obtenu des résultats qualitatifs (voir annexe 8, 9 et 10). En effet, il me paraît tout aussi important dans ce type d'atelier, de connaître leur motivation à travers les verbalisations sur leurs réussites, leurs échecs et leurs stratégies pour réussir un puzzle et aussi de connaître leurs avis sur l'auto-évaluation et sur les outils utilisés.

III.2. Des exercices autonomes

Concernant le travail en autonomie, il s'agissait de deux travaux sur table. Les élèves avaient des ingrédients et des ustensiles sur une feuille et devaient les découper puis les coller dans deux colonnes différentes : une pour les ingrédients (cela se mange) et une pour les ustensiles (cela ne se mange pas). Pour cet exercice, une autre organisation et d'autres consignes précises ont été mises en place : Les 6 élèves de moyenne section sont répartis sur 2 tables (2 X 3 élèves). Quant aux consignes, elles sont données au coin regroupement sur le tapis. Je

montre un exemple pour chaque atelier et demande aux élèves de reformuler et de venir faire un exemple au tableau. Le prénom est inscrit en haut dans le cadre, et la feuille doit être posée sur le bureau une fois l'exercice terminé. Je rappelle aussi que je suis occupée avec un autre groupe et que je ne dois pas être sollicitée par les MS et qu'ils doivent travailler seuls. En plus de la reformulation des consignes, je fais verbaliser le matériel nécessaire pour réaliser l'exercice. Les élèves vont eux-mêmes chercher le matériel car cela fait partie de la tâche à accomplir pour développer cette compétence. À leur place, le travail doit être fait seul, sans l'aide d'un camarade, ni de moi-même. Ces deux ateliers autonomes ont été réalisés en Janvier 2016 (exercice culinaire) et fin Mars (phonologie).

Pour rendre compte des données, j'ai aussi utilisé des grilles d'observation afin d'avoir un résultat non pas qualitatif mais quantitatif (voir annexes 11 et 12). Cela permet de montrer l'évolution du nombre d'élèves qui réussit à travailler en autonomie entre le début d'année et la fin de l'année.

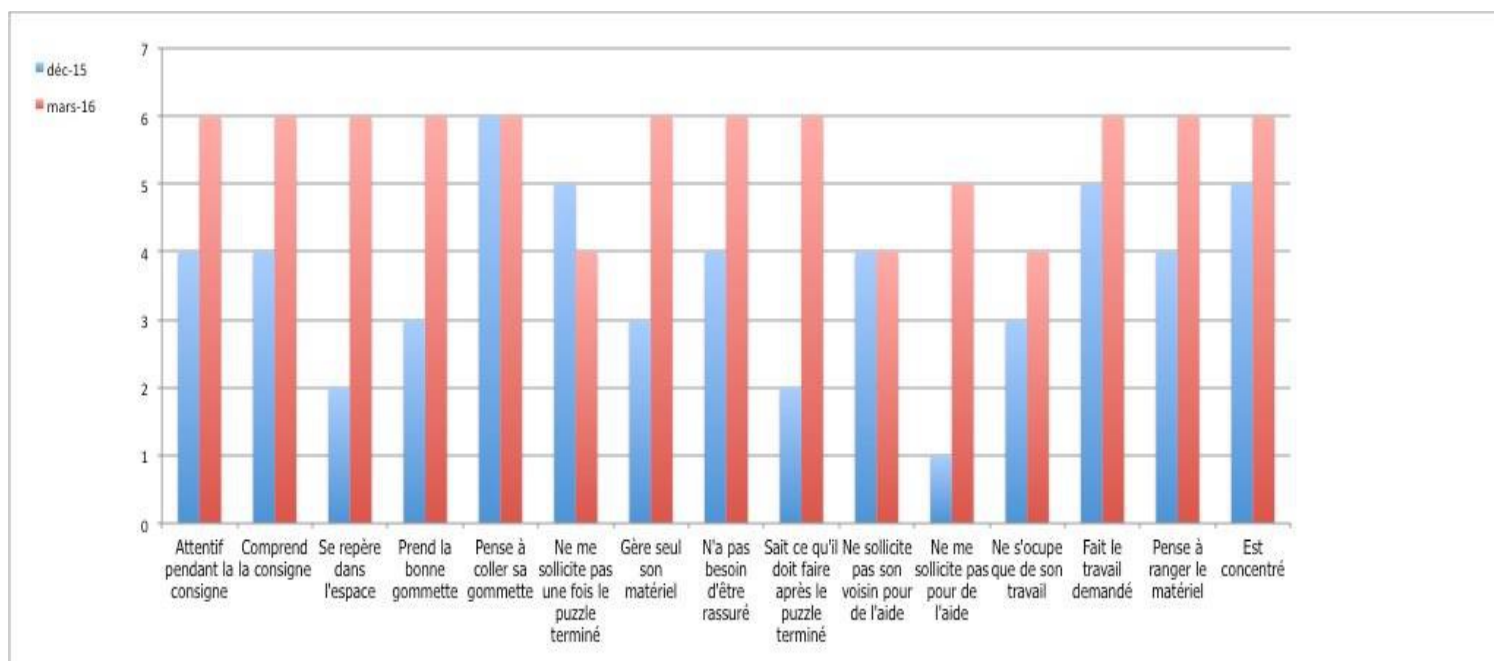
Partie 3: ANALYSE DES RÉSULTATS

I. DESCRIPTION DES RESULTATS

I.1. Evolution du degré d'autonomie entre deux périodes

I.1.a. **Graphique 1 : auto-évaluation**

Evolution du degré d'autonomie entre décembre 2015 et mars 2016 en atelier puzzle



Les résultats de ce graphique font apparaître très clairement une progression du niveau d'autonomie des élèves entre décembre 2015 et fin mars 2016. En décembre, seulement 2 élèves n'avaient pas de difficultés à coller leurs gommettes ou à se repérer dans l'espace des puzzles afin de les réussir donc 4 élèves avaient des difficultés à se repérer soit par rapport aux gommettes, soit par rapport aux formes des pièces. En revanche, en mars, les 6 élèves ont réussi à se repérer dans l'espace. En outre, j'ai observé une évolution positive et complète sur d'autres compétences. En effet, au mois de mars, tous les élèves sans exceptions ont acquis les compétences suivantes : « être attentif pendant la consigne », « comprendre la consigne », « gère seul son matériel », « n'a pas besoin d'être rassuré », « sait ce qu'il doit faire après le puzzle terminé », « fait le travail demandé », « pense à ranger

le matériel » et « *est concentré* ». Une autre observation faite sur ce graphique est que dès le mois de décembre jusqu'à fin mars, les 6 élèves ont pensé à coller leurs gommettes. Même si le graphique montre que la plupart des compétences d'autonomie ont été acquises par tous les élèves à la fin de cette recherche au mois de mars, ce n'est pas le cas pour d'autres compétences. En effet, en décembre, 1 seul élève était capable de faire son puzzle sans me demander de l'aide contre 5 élèves en mars. D'ailleurs concernant cette compétence, je remarque un écart considérable entre ces deux périodes. De plus, que ce soit au mois de décembre ou mois de mars, 4 élèves n'ont pas sollicité leurs voisins pour demander de l'aide donc 2 élèves les ont sollicités. Cette entraide va de pair avec la compétence « *ne s'occupe que de son travail* ». Comme 2 élèves ont sollicité leurs camarades, 3 d'entre eux les ont aidés en décembre et 2 d'entre eux les ont aidés en mars. Autrement dit, 3 élèves ne s'occupaient que de leur travail en décembre contre 4 élèves en mars. Encore une fois, cette évolution n'atteint pas les 6 élèves de moyenne section. Bien que l'évolution de ces compétences soit positive, il est important de souligner qu'une compétence a évolué de manière négative sur l'année. De ce fait, en décembre, 5 élèves ne me sollicitaient pas une fois le puzzle terminé et savaient qu'ils devaient en prendre un nouveau contre 4 élèves en mars.

1.1.b. Parties des entretiens : auto-évaluation

Décembre 2015 PE = Professeur des Ecoles

59 PE : Donc, Es, pour réussir son puzzle, il s'est appliqué. T et Eï ont déjà les puzzles à la maison mais
60 comment peut-on faire aussi pour bien réussir un puzzle? On va d'abord commencer par le milieu ou par le
61 tour du puzzle?

62 Les élèves répondent tous en même temps.

63 T : Par le tour pour qu'on s'entraîne un petit peu mieux.

64 PE : Alors T tu commences par les bords et Eï tu commences par quoi ?

65 Eï : Bah je commence par... les bords aussi.

66 Es : Moi j'commence par le milieu.

67 PE : Tu commences par le milieu Es, pourquoi?

68 Es : Parce que c'est plus facile pour moi.

69 PE : D'accord. Et toi Eï tu commences par le milieu ou par les bords?

70 Eï : Par les bords.

71 PE : D'accord.

72 M : Moi je commence par les bords.

74 T : Es c'est le seul qui commence par le milieu.

75 PE : Oui Es c'est le seul qui commence par le milieu. Et par exemple, dans le puzzle des trois petits cochons, 76 vous allez commencer par les petits cochons ou pas les maisons ?

77 T : Les trois maisons.

78 M : Les trois maisons et après les petits cochons.

79 PE : Les trois maisons puis les trois petits cochons. Oui, car les petits cochons sont au milieu donc c'est plus 80 difficile. Vous allez commencer par les maisons car elles sont sur les bords du puzzle.

81 T : Par contre Es lui il va commencer par les petits cochons.

82 PE : Exactement, tu as raison.

Mars 2016 (première séance)

40 PE : Oui c'est vrai, c'est un nouveau et il est plus difficile, d'accord. Comment tu as réussi à faire ce puzzle 41 Es ?

42 Es : Je sais pas.

43 M : Tu as commencé par les bords ou par le milieu ?

44 Es : Par là.

45 M : Comment on appelle ça ?

46 El : Les bords.

47 PE : Oui, El, les bords. Et après Es, comment tu as su que les pièces allaient ensemble ?

48 Es : à ça et à ça et à ça.

49 PE : ça c'est quoi ?

50 Es : Le papa et la petite fille.

51 PE : Tu t'es repéré au papa et à la petite fille d'accord. Et vous les enfants comment vous faites pour réussir 52 un puzzle ? Oui El.

(...)

65 PE : (...). Et toi H ?

66 H : Bah non je regarde les pièces !

67 PE : Comment ça tu regardes les pièces ?

68 H : La forme des pièces.

69 PE : Bien H, c'est intéressant ce que tu dis. Tu regardes la forme des pièces, très bien. Et est ce que vous 70 préférez vérifier tout seuls votre travail en collant des gommettes ou vous préférez que je vienne voir votre 71 travail ?

72 M : Voir notre travail.

73 PE : Ah donc tu n'aimes pas coller les gommettes ?

74 Classe : Siiii !

75 H : Tout seul !

76 M : C'est mieux de mettre ses gommettes tout seuls ?

77 El : Ouiii

78 PE : Pourquoi ?

(...)

84 Es : Parce que personne vérifie, c'est nous.

85 PE : Oui exactement, ça veut dire que vous vérifiez votre travail tout seuls comme des grands.

86 El : Oui comme les CP !

(...)

97 PE : a votre avis, ça sert à quoi de coller les gommettes ?

98 H : C'est pour, c'est pour vérifier qu'on a fait du bon travail.

99 PE : Exactement. Et ça vous permet, à la fin de l'atelier, de voir les puzzles sur lesquels vous n'avez pas collé vos gommettes et que vous n'avez pas encore faits. Comme ça, la fois d'après vous pourrez faire des puzzles que vous n'avez pas eu le temps de faire avant.

Mars 2016 (dernière séance)

56 PE : (...) j'aimerais bien savoir si vous avez aimé vérifier tout seuls ?

57 T : Ah oui moi j'adore !

58 El : Moi j'ai aimé.

59 T : Comme ça maîtresse elle a pas à nous voir on peut aller prendre les puzzles on reprend l'autre et on peut être tranquille après.

61 H : Comme ça on est des grand comme eux M-H.

62 PE : Comme ça on est des grand, ça c'est vrai, vous avez raison. Et comme ça je n'ai pas besoin de venir vérifier votre travail, ça c'est vrai. Donc vous avez aimé vérifié les puzzles alors. Et toi Eï ?

64 T : Moi j'adore !

65 Eï : Moi aussi j'ai aimé.

66 PE : Pourquoi tu as aimé ?

67 Eï : Parce que j'aime bien vérifier mon travail tout seul.

(...)

70 PE : Et à votre avis pourquoi c'est bien de vérifier son travail tout seul ?

(...)

74 T : un grand, un grande !

(...)

78 PE : Laissez-moi vous poser la question : ça sert à quoi de vérifier son travail tout seul ?

79 *Parlent tous en même temps...*

80 **Es** : ça nous apprend à faire du travail.

(...)

84 **H** : A s'appliquer dans son travail, montrer que c'est beau.

(...)

93 **T** : Comme ça comme ça après, on peut apprendre, comme ça quand chez M-H on aura des puzzles durs on
94 peut les faire en un rien de problème.

95 **PE** : Oui en aucun problème. Pour terminer, je voulais vous dire que quand vous serez encore plus grand,
96 quand vous serez dans les autres classes, vous vérifierez aussi vos travaux tous seuls, des travaux de
97 lecture, d'écriture, de mathématiques et vous ferez tout seuls.

98 **H** : Comme M-H elle a dit que c'est très bien, on travaille bien.

99 **PE**: Voilà vous vérifierez comme des grands.

100 **H** : Comme des adultes.

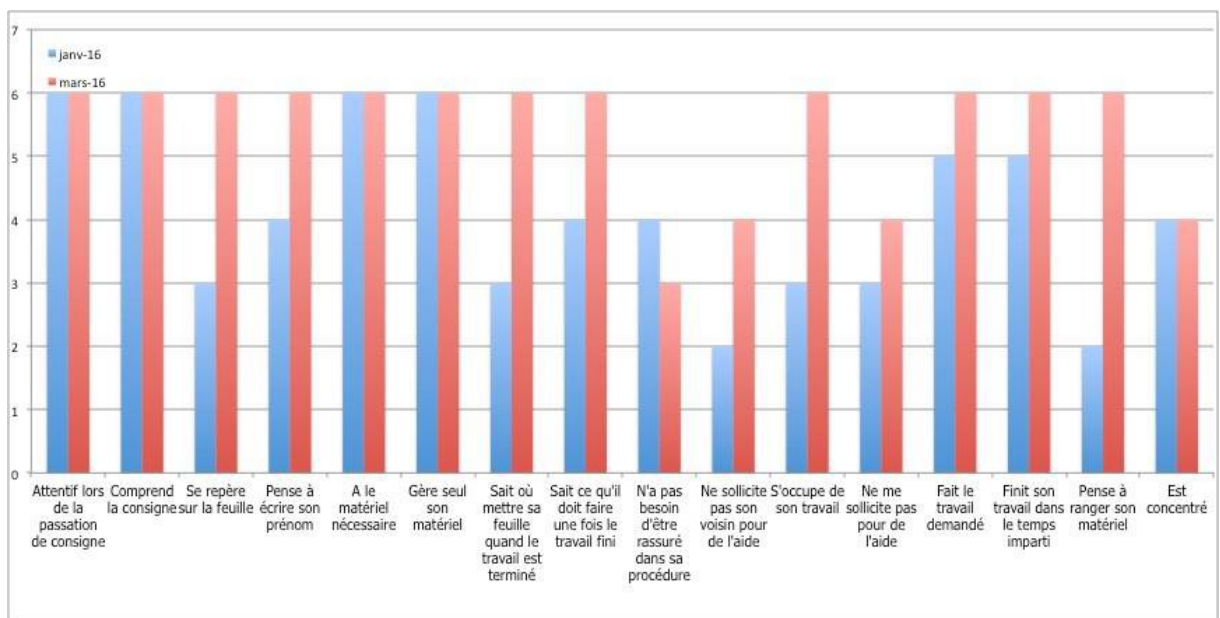
101 **M** : Comme des maîtresses.

102 **Es** : Et comme des maîtres.

103 **PE** : Oui car il n'y a pas que les maîtresses ou les maîtres qui vérifient le travail des élèves. Les élèves aussi
104 peuvent vérifier comme des grands.

I.1.c. Graphique 2 : travail autonome

Evolution du degré d'autonomie entre janvier 2016 et mars 2016 en atelier autonome



Ce graphique concerne cette fois-ci l'évolution du degré d'autonomie entre janvier 2016 et mars 2016 sur un travail sur feuille. Pour les deux exercices, l'organisation était la même. En effet, dans l'exercice du mois de janvier, les élèves devaient découper et coller des images d'ingrédients et d'ustensiles et les classer dans deux colonnes (ingrédients et ustensiles). Ils avaient donc besoin d'une paire de ciseaux et d'une colle. En mars, le principe était le même mais en phonologie car les élèves devaient classer les images des ustensiles et ingrédients selon le nombre de syllabes dans 3 colonnes (1, 2 ou 3 syllabes). Ce graphique nous montre qu'il y a aussi une importante évolution entre le mois de janvier et le mois de mars et certains écarts sont plus importants que d'autres. En effet, en janvier, 2 élèves ont pensé à ranger leur matériel et 4 ont été sollicités pour le ranger alors qu'au mois de mars, les 6 élèves ont rangé leur matériel sans être sollicités. En outre, en janvier, 3 élèves savaient déjà se repérer sur la feuille et 4 élèves ont pensé à écrire leur prénom contre 6 élèves pour ces 2 compétences en mars. De même, en janvier, 3 élèves savaient où mettre leur feuille une fois le travail terminé et 4 savaient ce qu'ils devaient faire une fois le travail terminé. En mars, une fois de plus, j'ai remarqué une évolution positive puisque ces 2 compétences concernaient tous les élèves. En revanche, comme dans l'atelier puzzle, certaines compétences n'ont pas été acquises par tous les élèves à la fin de ma recherche, au mois de mars. De ce fait, en décembre, seulement 2 élèves ne sollicitaient pas leurs voisins pour de l'aide et en mars 4 élèves n'ont pas sollicité leurs camarades. De même, en janvier, 3 élèves ne m'ont pas sollicité pour de l'aide et en mars, 4 élèves ne m'ont pas sollicité. Donc, il y avait toujours 2 élèves qui avaient besoin d'aide. Enfin, en décembre 4 élèves n'avaient pas besoin d'être rassurés dans leur procédure alors qu'en mars il y a eu une évolution négative puisque seulement 3 élèves n'ont pas eu besoin d'être rassurés. Quant à la concentration de chacun, je me suis aperçue qu'elle n'avait pas évolué et que 4 élèves ont été réellement concentrés dans la tâche à faire entre le mois de décembre et le mois de mars. Certaines compétences ont été acquises par tous les élèves dès le mois de décembre et n'ont pas évolué de manière négative. En effet, en décembre les 6 élèves de moyenne section avaient le matériel nécessaire

pour travailler et savaient le gérer seuls. De plus, ils étaient tous attentifs pendant la consigne et l'avaient comprise.

I.2. Analyse et interprétation

I.2.a. Auto-évaluation des puzzles

Tout d'abord, à travers mes observations et l'entretien bilan mené avec mes élèves en décembre, j'ai pu remarquer qu'ils ont mis en place des stratégies différentes dès le début de l'année. Certains commençaient par les bords tandis que d'autres commençaient par le milieu. Au fil des mois, leur vocabulaire s'est enrichi et leurs stratégies aussi. En effet, en décembre 2015, leurs stratégies se basaient sur les bords ou le milieu, tandis que fin mars 2016, ils parlaient davantage de couleurs, de formes, de dessins et de la grandeur de pièces. Dans les entretiens, j'ai remarqué que cinq élèves sur six commençaient par les bords, tandis qu'un seul (Es) commençait par le milieu en se repérant aux dessins (animaux, humain...) comme il le dit « au papa et à la petite fille » (ligne 50 du premier entretien au mois de mars). De même, ces cinq élèves ont préféré faire plusieurs puzzles faciles alors qu'Es a préféré commencer par un difficile en persévérant même si cela lui a pris du temps. En outre, en se référant au graphique, le fait que tous les élèves aient pensé à coller leurs gommettes une fois un puzzle terminé, montre qu'ils étaient motivés par l'atelier et par le déroulement de l'activité. Ceci est confirmé par les entretiens puisque j'ai remarqué qu'à travers la verbalisation, les élèves ont pris conscience qu'ils appréciaient coller les gommettes et s'auto évaluer. D'ailleurs, la question de l'auto-évaluation a seulement été abordée dans les entretiens du mois de mars et non pas celui de décembre car ma pratique en tant qu'enseignante a elle aussi évolué tout au long de l'année. En effet, il m'a paru important de savoir si le fait de vérifier son travail seul était motivant et enrichissant pour des élèves de moyenne section et leurs réponses ont été positives. Les élèves se sont exprimés ouvertement « *personne vérifie c'est nous* » ligne 84, « *comme les CP* » ligne 86 et « *pour vérifier qu'on a fait du bon travail* » ligne 96. Dans le dernier entretien du mois de mars, ils disent « *un grand, une grande !* » ligne 75, « *ça nous apprend à faire du travail.* » ligne 81 et « *A*

s'appliquer dans son travail, montrer que c'est beau. » ligne 85. Ce que j'ai observé est en lien avec les pensées de Guillaumond qui pense que l'autonomie est liée à la motivation et l'estime de soi. En effet, ils osaient faire le plus de puzzles possibles, même difficiles pour pouvoir aller coller leurs gommettes. En d'autres termes, pour rejoindre les pensées de Barbot et Gamatarri, nous pouvons dire que les élèves ont pris des responsabilités qui leur ont permis de développer des compétences d'autonomie. De plus, j'ai constaté dans les résultats que certaines compétences n'avaient pas été acquises par tous les élèves en mars. Celles-ci sont en lien avec les interactions entre les élèves et leurs pairs mais aussi entre les élèves et moi-même. En effet, les interactions sont nécessaires afin d'évoluer, d'acquérir de nouvelles compétences. L'entraide est un atout dans ce genre d'exercice. De plus, chaque puzzle sert à tous les élèves donc ils sont obligés de communiquer et d'échanger. Une fois de plus, ce point rejoint les pensées de Guillaumond qui stipule que le tutorat et l'entraide sont bénéfiques pour les élèves. Que ce soit en décembre ou en mars, les élèves ont eu un besoin constant de communiquer avec leurs pairs. Cela leur a permis de se sentir appartenir à un groupe et de devenir autonome grâce à ces interactions. En outre, lors de l'atelier, les élèves étaient dans le langage d'action. Ils parlaient et commentaient ce qu'ils faisaient à l'instant présent. Lors des entretiens, ils étaient cette fois-ci dans le langage d'évocation. À travers la verbalisation, ils ont donc pris conscience des actions qu'ils ont faites et cela leur a permis d'intégrer leurs apprentissages. Enfin, le graphique montre qu'au mois de mars, certaines compétences ont été acquises par tous les élèves. En effet, « *être attentif* », « *être concentré* », « *comprendre la consigne* », « *savoir ce qu'ils doivent faire une fois le travail terminé* », « *faire le travail demandé* », « *penser à ranger le matériel* », « *ne pas avoir besoin d'être rassuré dans la tâche à accomplir* » et « *se repérer dans l'espace* ». Toutes ces compétences sont en corrélation avec le déroulement général des ateliers. Ainsi, elles ont été travaillées pendant toute l'année, non pas seulement en atelier puzzle mais aussi dans d'autres ateliers autonomes comme les perles, travail sur feuille (collage, découpage...) etc.

1.2.b. Ateliers autonomes

En janvier, la passation de consignes et la reformulation ont duré 10 minutes. Dans l'ensemble, les élèves ont correctement réussi ce travail. Par contre, mes consignes n'étaient pas assez explicites. Ils m'ont beaucoup sollicitée car je n'avais pas regardé en détails avec eux chaque image. En mars, la passation de consignes et reformulation ont duré 5 minutes. Les élèves étaient attentifs lors de la passation de consigne. Ils m'ont donné le nom des images avant de réaliser l'exercice. Toutefois, pendant l'atelier, deux élèves sont venus me voir pour me demander ce que représentait l'image du beurre, du saladier et du fouet. Peut-être aurais-je dû davantage insister sur ces notions. En effet, si je me réfère aux trois facteurs énoncés par Bernard Lahire, j'en ai respecté qu'un seul : la transparence. Avant chaque atelier, j'explique le but et les compétences aux élèves. En revanche, l'objectivation et la publicisation pour cet exercice n'apparaissait pas dans ma classe. J'aurais dû accrocher les images au tableau et les laisser apparentes quelques temps. Ainsi, en atelier langage, il aurait été intéressant d'insister sur ce vocabulaire et cela aurait permis d'éviter des questions du type « *qu'est ce que c'est ?* ».

Concernant le graphique présenté ci-dessus, le fait que les élèves paraissent moins concentrés à certains moments était dû à un atelier moins ludique que celui des puzzles avec le dispositif des gommettes. De plus, j'ai observé comme dans les résultats du graphique sur les puzzles, que certaines compétences n'étaient pas acquises par tous les élèves en mars. Celles-ci sont une fois de plus, en lien avec les interactions entre les élèves et leurs pairs mais aussi entre les élèves et moi-même. Les élèves ont besoin d'être rassurés dans leur procédure et dès le plus jeune âge développent l'entraide avec les autres élèves. L'interaction est indispensable puisqu'elle permet de développer la socialisation. Le fait de s'aider va permettre à certains élèves d'assimiler plus facilement certaines notions et travailler seuls par la suite. Les interactions permettent aussi aux élèves de se sentir intégrés dans un groupe. Enfin, ce graphique montre que tous les élèves étaient attentifs aux consignes et les comprenaient dès le mois de janvier mais aussi qu'ils avaient le matériel nécessaire et qu'ils le géraient seuls. Ces compétences sont en relation avec l'organisation des ateliers et les élèves avaient donc l'habitude d'être attentifs

pendant les consignes et d'avoir le matériel nécessaire et le gérer seuls dès le début d'année.

Pour conclure, je peux donc affirmer que les compétences concernant l'atelier sur l'auto-évaluation des puzzles ont été acquises alors que les compétences concernant l'atelier autonome n'ont pas toutes été acquises par tous les élèves. Cela s'explique certainement par le support utilisé. En effet, sur feuille, en fin de séquence, les élèves savaient que je voulais vérifier leurs acquisitions. Alors, pour certains, la notion d'erreurs a certainement été moins bien vécue que dans l'atelier puzzles.

II. DISCUSSION

II.1. Retour sur le contexte

L'expérience consistait à observer des élèves d'une part en atelier autonome, à savoir vérifier leur réussite dans l'atelier des puzzles entre le mois de décembre et le mois de mars, et, d'autre part en situation de travail autonome autour d'une consigne précise entre le mois de janvier et le mois de mars. Les ateliers proposés se présentaient de la même façon : photographies des puzzles et gommettes pour l'un et exercice sur feuille de découpage et collage pour l'autre. Concernant l'auto-évaluation des puzzles, ces ateliers avaient les mêmes objectifs et les mêmes consignes, seule la difficulté des puzzles variait. Concernant les exercices autonomes, ils n'avaient pas les mêmes objectifs, ni les mêmes consignes mais le matériel était le même ainsi que le déroulement général de l'atelier (consigne, prendre son matériel, faire son travail seul sans l'aide de l'enseignante ni d'un camarade, le poser sur le bureau et savoir quoi faire après l'atelier). Le nombre d'élèves observés était le même tout au long de l'année, 6 élèves de moyenne section. Mon expérience s'est concrétisée à partir de deux grilles d'observation dans lesquelles, chacune avaient des critères définis selon le type de travail.

II.2. Retour sur l'analyse

II.2.a. **Interprétation**

Fin mars, les élèves se sont installés plus rapidement à leur table avec le matériel nécessaire. Ils ont davantage respecté les rôles de chacun et se sont mis plus rapidement dans l'activité. À l'inverse, j'ai remarqué une augmentation des élèves qui m'ont sollicitée afin d'être rassurés dans leur procédure. Comme le montre cette expérience, il y a donc eu une évolution inverse concernant ce critère. Les élèves avaient envie de bien faire et d'être valorisés c'est certainement pour cette raison qu'ils me sollicitaient. En effet, lorsque je valorisais un élève en difficulté par exemple, je lui disais « *c'est bien X continue comme ça* » pour le motiver et pour qu'il prenne davantage confiance en lui. Alors, les autres élèves m'entendaient et me demandaient si leur travail était correct.

II.2.b. **Vérification des hypothèses en lien avec la problématique**

Concernant l'auto-évaluation des puzzles, les résultats permettent de vérifier ma première hypothèse « *Concernant les ateliers puzzles, si j'explicité les consignes, la tâche, les critères de réussite et précise le but et le matériel à utiliser, alors l'élève développe une compétence d'autonomie à travers l'auto-évaluation* ». En effet, tout au long de l'année, les élèves se sont entraînés à réussir des puzzles en appliquant différentes procédures. Ils ont été capables de vérifier, grâce aux critères de réussite explicités, si leurs procédures étaient justes ou non. Ainsi, des consignes et buts précis tout au long de ces ateliers puzzles, ont permis aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et d'être motivés dans la tâche à accomplir. En effet, leur attitude face à ce travail était positive et active. De plus, à travers l'auto-évaluation les élèves sont maintenant capables de repérer les erreurs et cela leur permet de réfléchir sur leur propre façon d'apprendre. Ainsi, ils repèrent les savoirs concernant la réussite d'un puzzle et les compétences en lien avec ces savoirs.

Concernant le travail en autonomie, les résultats permettent de vérifier partiellement ma deuxième hypothèse « *Pour un exercice d'autonomie sur feuille, si j'explicité les consignes, la tâche et si l'élève connaît le matériel à utiliser, alors il est capable de réaliser ce travail seul* ». En effet, les élèves ont un but précis et savent

précisément la tâche à accomplir et ce que j'attends d'eux. Toutefois, je n'ai pas assez développé les facteurs de l'objectivation et la publicisation ce qui leur aurait permis d'avoir des aides supplémentaires, des repères pour réaliser l'exercice seuls sans avoir besoin de mon aide ou de celle de leur camarade. De ce fait, bien qu'ils se soient engagés avec enthousiasme dans l'activité et qu'ils aient réussi pour la plupart la totalité de l'exercice, certains d'entre eux, ont été obligés de communiquer avec leurs camarades ou moi-même afin de savoir ce que représentait telle ou telle image pour pouvoir faire la suite de l'exercice.

Ces deux hypothèses vérifiées, je peux maintenant répondre à ma problématique « *Comment stimuler la confiance des élèves tout en développant l'apprentissage de l'autonomie et leur prise de responsabilité ?* ». Comme je l'ai analysé, les élèves s'aidaient beaucoup en début d'année ou demandaient mon aide, puis au fur et à mesure de l'année, les élèves ont eu de moins en moins besoin d'aide. Alors, l'étayage entre l'élève et ses pairs et entre l'élève et l'enseignant permet à l'élève de se sentir en sécurité, d'être dans un climat de confiance et de se sentir appartenir à un groupe. Ainsi, il ose prendre des responsabilité et acquière au fil des mois des compétences d'autonomie qui lui permettent par la suite, une réussite scolaire. Néanmoins, l'enseignant doit veiller à expliciter tout ce que l'élève doit savoir afin de se sentir le plus possible concerné par la tâche demandée pour qu'il soit motivé. Enfin, l'enseignant doit afficher dans la classe tout ce dont les élèves ont besoin afin qu'ils réalisent les exercices seuls.

CONCLUSION

L'autonomie est liée à plusieurs critères corrélés les uns avec les autres. En effet, pour devenir autonome, l'élève a besoin d'être motivé mais aussi d'avoir de l'estime de soi, se sentir en sécurité. Les différentes interactions avec ses pairs et le professeur des écoles vont lui permettre de se sentir en sécurité et de s'engager plus facilement dans la tâche. Grâce à cette implication, l'élève a plus de chance de réussir le travail demandé. De plus, les bulletins officiels de maternelle et le socle commun de connaissances, compétences et de culture tendent à vouloir développer cette compétence de l'autonomie. En effet, dès le plus jeune âge, les élèves doivent apprendre à travailler seuls afin de créer leur propre identité et faire leurs propres choix. Pour développer l'autonomie à l'école, l'organisation de la classe doit être primordiale. De ce fait, les rituels, l'emploi du temps fixe, les règles, les différents ateliers que l'élève découvre et par la suite connaît, lui permettent d'être dans un climat de confiance et de se sentir en toute sécurité pour travailler le plus sereinement possible. Les rôles des différents acteurs de la classe sont tout aussi importants et chacun doit remplir sa mission. En effet, l'élève doit s'impliquer dans la tâche et pour cela, le professeur des écoles doit être bienveillant à l'égard de l'élève et le mettre en confiance. Enfin, dans les pratiques de classe, l'autonomie se développe grâce à l'auto-évaluation et à la mise en place de la différenciation pédagogique. Ainsi, les élèves s'évaluent eux-mêmes et apprennent à connaître leurs réussites, leurs échecs et trouver des remédiations possibles. Cela leur permet de faire leurs propres choix et de trouver des solutions. Quant à la différenciation pédagogique, elle permet au professeur des écoles de faire des groupes de besoins et que certains élèves puissent développer leur autonomie pendant qu'il travaille avec un groupe spécifique.

Tout au long de l'année, cette recherche m'a permis d'observer en détails les élèves, leurs comportements et leurs procédures. Je me suis rendue compte de l'importance des explications, des consignes, du but. En effet, si ces notions sont claires pour les élèves, alors ils donnent du sens à leur apprentissage et sont plus

motivés donc ils s'impliquent davantage dans l'atelier. Cela leur permet d'acquérir plus de connaissances, de compétences et ainsi persévérer pour réussir. De plus, je me suis aperçue dès le début que l'organisation de la classe dans le temps et dans l'espace étaient primordiales. L'emploi du temps fixe, les coins jeux et leurs places fixes aux différentes tables ont permis de développer un climat de confiance dans la classe. Ainsi, ils se sentaient en sécurité afin d'évoluer librement et ont pu prendre de plus en plus d'initiatives. Au fil de l'année, les élèves avaient différentes responsabilités qui leur permettaient de se sentir pleinement intégrés au sein du groupe-classe. De plus, mes différentes lectures afin de construire ma partie théorique m'ont permis de mettre en pratique des outils et des dispositifs pour développer l'autonomie des élèves. Cela m'a été d'une grande richesse pour cette première année d'enseignement. Cependant, l'observation faite tout au long de ces deux expériences n'a pas permis aux élèves d'être totalement mis en situation d'autonomie. En effet, le fait d'avoir observé de très près les élèves pour pouvoir remplir les grilles d'observations, noter des remarques et prendre en photographie leurs travaux, cela les a régulièrement amené à me solliciter car je me déplaçais près d'eux. Alors, dans les années à venir, le fait de simplement les observer tout en travaillant avec un autre groupe amènera les élèves à davantage travailler seuls et réellement comprendre ce qu'est le travail en autonomie sans me solliciter. Tout au long de cette recherche, mon rôle était important avec les élèves. En effet, cette façon de travailler avec eux (de développer l'autonomie et l'auto évaluation) est fortement liée à la notion de « care » ce qui signifie « prendre soin » en anglais. De ce fait, je n'ai pas seulement observé les élèves mais j'ai aussi construit un rituel d'attitudes, de compétences et de connaissances avec eux tout au long de l'année pour qu'ils prennent des responsabilités et que cela soit bénéfique dans leurs apprentissages. Ainsi les interactions avec moi ou/et avec leurs pairs, leur ont permis de développer de réelles compétences d'autonomie. Je terminerai cette conclusion par évoquer les différentes compétences que j'ai acquises pendant cette enrichissante première année d'enseignement. La première compétence à laquelle j'ai répondu est « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». En

effet, j'ai souvent différencié les supports utilisés et les variables didactiques afin que tous les élèves puissent travailler selon leurs capacités. La deuxième compétence est « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ». A travers les ateliers puzzles, les élèves ont appris à communiquer, à s'entraider et développer leur socialisation. Enfin, la troisième compétence que j'ai acquise est « *Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves* ». En effet, tout au long de l'année, à travers les grilles d'observation que j'ai faites, j'ai pu observer les élèves un par un, et voir leur évolution à travers les différents ateliers proposés lors de ma recherche.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

BARBOT, Marie-José et CAMATARRI Giovanni. Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation. PUF. Education et formation, 1999. 244 p.

GUILBERT Maurice, HIBON Monique, LELIÈVRE Louissette, (et al.). L'évaluation en maternelle. Bordas édition, 1992. 151 p.

GUILLAUMOND, Françoise. Des enfants autonomes. Magnard, 2002. 31p.

MISSANT Béatrice. Des ateliers Montessori à l'école : Une expérience en maternelle. ESF, 2001. 124 p.

PHILIPPON, Anna. Guide pour classes à plusieurs niveaux, Hachette, 1986. 88 p.

VIAL Michel et CAPARROS-MENCACCI Nicole. L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. De Boeck Supérieur, 2007. 340 p.

ARTICLES PERIODIQUES

LAHIRE Bernard. La construction de l'autonomie à l'école primaire entre savoirs et pouvoirs. Revue française de Pédagogie, 2001, n°135. p.153.

MADIOT Pierre. L'école maternelle aujourd'hui. Cahiers pédagogiques, 2007, n°456. p.9-10.

PAGES WEB

Comité d'Animation Pédagogique. Carnets pédagogiques: la passion d'apprendre et d'enseigner. Carnets pédagogiques, 2016. (consulté le 18/05/16)
http://pedagoghy.profweb.ca/?page_id=509

Deci et Ryan. Motivation intrinsèque et extrinsèque. Alain Battandier, (consulté le 23/01/16)
<http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>

Eduscol, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, (consulté le 29/12/15)
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Eduscol, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015. (consulté le 13/04/16)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

Eduscol, Socle commun de connaissances et de compétences, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006. (consulté le 17/02/16)
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

ROBBES, Bruno. La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. ROBBES, (consulté le 25/02/16).
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

LAFORTUNE, Louise. Métacognition, pour un accompagnement dans une optique métacognitive. Université du Québec à Trois-Rivières, 2008. (consulté le 18/05/16).
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F458702772_03_acc_meta_oct8.pdf

MEIRIEU, Philippe. Petit dictionnaire de pédagogie. Philippe Meirieu, 2015. (consulté le 19/05/16). <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

VERGNE, Guillaume. L'enseignement est-il un métier de care ?. Revue Skhole.fr, consulté le 08/04/16). <http://skhole.fr/l-enseignement-est-il-un-metier-de-care>

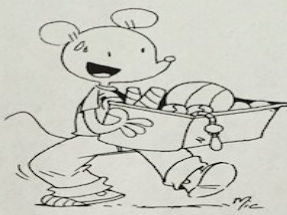
ANNEXE 1 : EMPLOI DU TEMPS DE LA MATINÉE



ANNEXE 2 : LA DATE DU JOUR



ANNEXE 3 : RESPONSABLES DU MATERIEL (motricité)

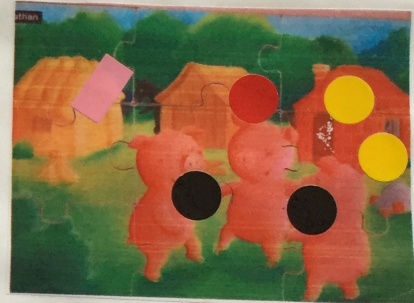
Responsables du matériel (motricité)	
Période 5	
	
Semaine 1	Eyleen, Elounra, Maéva
Semaine 2	Camille, Lucas J, Esteban
Semaine 3	Eïtan, Alana, Noémie
Semaine 4	Louna, Lucas P, Maxence
Semaine 5	Liam, Théa, Nina
Semaine 6	Hugo, Luna, Ynès
Semaine 7	Victoria, Lalie, Maéva
Semaine 8	Eyleen, Camille, Esteban, Alana
Semaine 9	Noémie, Lucas J, Elounra
Semaine 10	Louna, Théa, Hugo, Ynès
Semaine 11	Lalie, Victoria, Eïtan, Nina

ANNEXE 4: RESPONSABLE DU SILENCE (moyenne section)

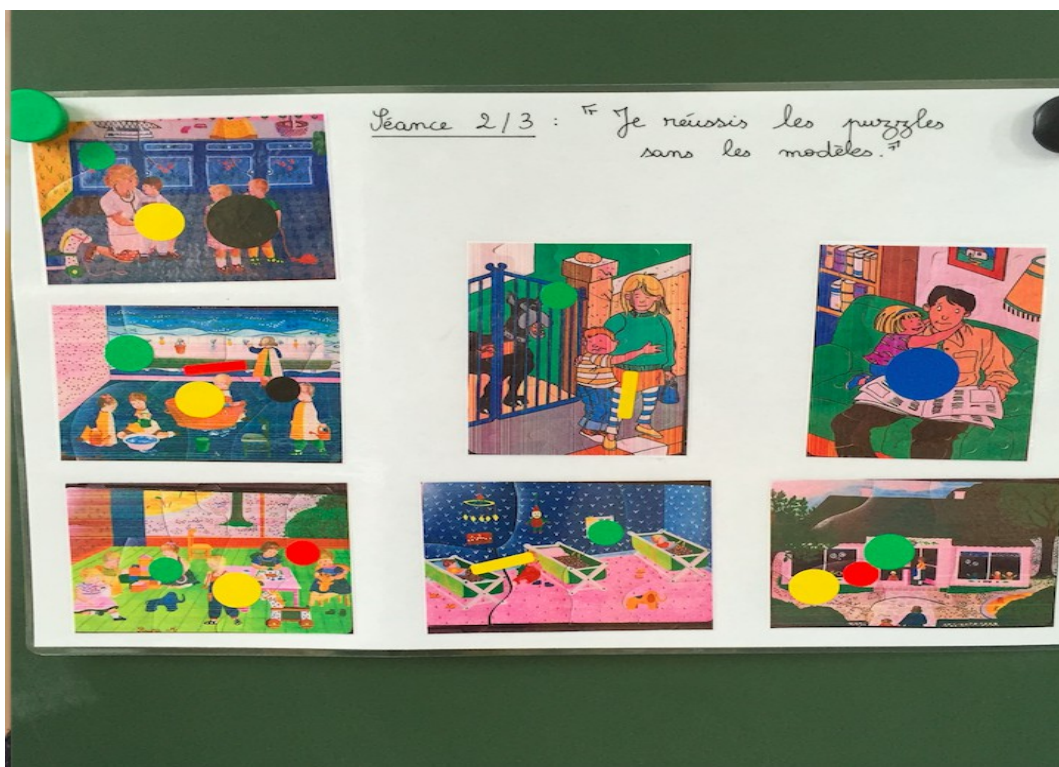
Responsable du silence – Moyenne section	
Période 5	
	
Semaine 1	Elounra / Hugo
Semaine 2	Eïtan / Maéva
Semaine 3	Esteban / Théa
Semaine 4	Elounra / Hugo
Semaine 5	Eïtan / Maéva
Semaine 6	Esteban / Théa
Semaine 7	Elounra / Hugo
Semaine 8	Eïtan / Maéva
Semaine 9	Esteban / Théa
Semaine 10	Elounra / Hugo
Semaine 11	Eïtan / Maéva

ANNEXE 5 : PHOTOGRAPHIES DES PUZZLES

Novembre 2015



SUITE ANNEXE 5 : PHOTOGRAPHIES DES PUZZLES



ANNEXE 6 : GRILLE D'OBSERVATION DECEMBRE 2015

Auto-évaluation puzzles : 11h00-11h25

	Nombre d'élèves concernés sur 6 MS	Observations de l'enseignante
Attentifs / attentives lors de la passation de consigne et reformulation par les élèves	4	M et H n'écoutent pas la consigne, je suis obligée d'intervenir.
A compris la consigne	4	M et H n'ont pas écouté la consigne donc ne savent pas où sont les gommettes.
Sait se repérer dans l'espace	2	- Les gommettes sont posées sur une table à côté du tableau. Mais M, Es et H demandent où elles sont. - Ei ne voit pas l'emplacement de sa gommette (sur sa table à côté de son prénom)
Prend la couleur de gommette correspondant à celle collée à côté de son prénom	3	M, H et Ei ne font pas attention et prennent les gommettes qu'ils veulent.
Pense à coller sa gommette	6	Ils sont motivés et ne pensent qu'à terminer le puzzle et à coller leur gommette.
Ne me sollicite pas une fois un puzzle terminé	5	Ei me demande de regarder son puzzle terminé.
Gère seul(e) son matériel sans me demander de l'aide	3	Ei, M et Es ne savent pas où se trouvent les gommettes.
Ne sollicite pas l'enseignante pour être rassuré(e) dans sa procédure	4	Ei et T demandent s'ils peuvent coller leur gommette une fois le puzzle réussi.
Sait ce qu'il/elle doit faire une fois un puzzle terminé	2	M, Ei, H et Ei: « <i>Maîtresse j'ai fini mon puzzle</i> » / « <i>Qu'est ce que je fais maintenant ?</i> ».
N'a pas besoin d'aide, ne sollicite pas son voisin.	4	- Ei demande de l'aide à Hugo. - M demande de l'aide à Esteban.
Ne s'occupe que de son travail	1	- H aide Ei / Es aide M / T aide Es sans qu'il lui ait demandé. - Ei fait son travail seul et préfère me demander lorsqu'il a besoin.
Ne sollicite pas l'enseignante pour de l'aide	3	H, Ei et M ont des difficultés à faire les puzzles que je leur propose.
Est actif / active, fait le travail demandé	5	M regarde les autres travailler et dit « <i>Je n'y arrive pas</i> ».
Pense à ranger le matériel de lui-même / elle-même	4	Ei, M, Ei et T regagnent le coin regroupement sans ranger les puzzles.
Est concentré(e)	5	M n'est pas concentrée et perturbe son groupe.

ANNEXE 7 : GRILLE D'OBSERVATION MARS 2016 (séance 3/3)

Auto-évaluation puzzles : 11h00-11h25

	Nombre d'élèves concernés sur 6 MS	Observations de l'enseignante
Attentifs /attentives lors de la passation de consigne et reformulation par les élèves	6	Participation active des élèves. Ce sont eux qui ont donné les consignes. Ils étaient attentifs.
A compris la consigne	6	Ils ont l'habitude de faire cet atelier donc ont compris les consignes.
Sait se repérer dans l'espace	6	Savent où sont les gommettes.
Prend la couleur de gommette correspondant à celle collée à côté de son prénom	6	Les gommettes sont collées à leur table et aussi au tableau avec le prénom de chacun à côté.
Pense à coller sa gommette	6	Les élèves sont motivés pour coller leur gommette seuls et vérifier leur travail.
Ne me sollicite pas une fois un puzzle terminé	4	- Eï : « Regarde maîtresse j'ai terminé ». - M : « Regarde maîtresse j'ai réussi ».
Gère seul(e) son matériel sans me demander de l'aide	6	M ne trouvait plus les gommettes jaunes tombées par terre, elle a cherché mais ne m'a pas appelée.
Ne sollicite pas l'enseignante pour être rassuré(e) dans sa procédure	6	Ils savent qu'ils ne doivent pas me solliciter pour être rassurés dans leur procédure donc ont de plus en plus confiance en eux.
Sait ce qu'il/elle doit faire une fois le puzzle terminé	6	Les élèves se sont levés pour aller d'une table à une autre en chuchotant pour chercher un autre puzzle.
N' a pas besoin d'aide, ne sollicite pas son voisin	4	- Es a aidé Eï à mettre une pièce car elle n'y arrivait pas. - H a aidé M car elle ne réussissait pas.
Ne sollicite pas l'enseignante pour de l'aide.	5	M : « Maîtresse je n'y arrive pas, tu peux m'aider ? »
Ne s'occupe que de son travail	4	Es et H ont aidé leurs camarades.
Est actif / active, fait le travail demandé	6	Ils sont tous motivés et s'engagent activement dans la tâche.
Pense à ranger le matériel de lui-même / elle-même	6	Ils ont pris l'habitude de ranger le matériel, je n'ai plus besoin de leur demander de ranger.
Est concentré(e)	6	Ils recherchent l'efficacité et veulent coller le plus de gommettes possible.

ANNEXE 8 : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN DECEMBRE 2015

Bilan des 3 séances concernant l'autoévaluation des puzzles

PE = Professeur des Ecoles

1 PE : Qu'avez-vous fait comme puzzle?

2 *Les élèves lèvent la main.*

3 PE : Oui T, montre-nous.

4 T : J'ai fait, lui, lui, lui, lui, lui et lui.

5 Tu les as pratiquement tous fait alors.

6 T : Oui.

7 PE : Il t'en reste combien à faire? Tu vois?

8 T : Euh, non.

9 PE : Donc, tu les as tous faits.

10 T : Oui

11 PE : D'accord. Oui Eï, tu lèves la main, tu nous montres?

12 *Eï montre les puzzles avec son doigts.*

13 PE : Il te reste lesquels à faire? Est-ce que tu sais?

14 Eï : J'ai fait celui-là.

15 PE : Oui et lesquels tu n'as pas faits encore?

16 *Eï montre du doigt un puzzle.*

17 PE : Oui et il représente quoi?

18 Eï : Le cochon.

19 PE : Les 3 petits cochons.

20 Eï: Et j'ai fait celui-là.

21 PE : D'accord, très bien. T tu t'assois. Comment avez-vous fait pour faire les 6 puzzles, tous les
22 puzzles?

23 M : EEEUUUHHH !

24 PE : Non, on lève la main, T?

25 T : Je me suis un petit peu entraînée à la maison.

26 PE : Tu t'es un petit peu entraînée à la maison. Eï?

27 Eï : Bah moi, j'ai tous les mêmes puzzles que toi à la maison et je les ai tous faits.

28 M : Ah, tu as les mêmes puzzles que moi à la maison et tu les as tous faits. M?

29 M : En fait euh, j'ai fait comme puzzles, bah j'ai fait, ça ça ça, ah non pas ça, ça, ça, ça et ça.

30 PE : D'accord et comment tu as fait pour faire ces puzzles là ?

31 M : Bah... chez moi bah j'ai les mêmes puzzles.

32 PE : Et à l'école, comment vous avez fait? Comment fait-on pour réussir un puzzle en entier?

33 EI, comment fais-tu ?

34 EI se lève.

35 PE : Non, répond à ma question EI, ne te lève pas.

36 EI : Bah moi j' ai pas les mêmes.

37 PE : Non tu n'as pas les mêmes mais tu as réussi à les faire à l'école.

38 EI : Oui.

39 PE : Alors comment as-tu réussi ?

40 EI : J'ai fait ça, ça.

41 PE : Oui mais comment tu as fait pour réussir?

42 EI : Et ça.

43 PE : Tu n'écoutes pas ma question EI, je vais demander à un autre élève, écoute bien. Es,

44 comment as-tu fait pour réussir les puzzles?

45 Es : Je me suis appliqué, avec les poissons.

46 PE : C'est bien Es.

47 Es : J'arrive pas à faire le perroquet.

48 PE : Tu n'arrives pas à faire le perroquet. Et bien on va essayer de le faire ensemble.

49 Es : Je l'ai fait deux fois et celui-là aussi je l'ai fait deux fois.

50 PE : Tu as fait 2 fois le perroquet, 2 fois le poisson. Mais, regarde, il y a une gommette sur le

51 perroquet, donc tu as réussi. Alors, lequel n'as-tu pas réussi?

52 T : Oui mais c'était quand il y avait une maîtresse...

53 Es : Celui-là.

54 PE : Ah oui le chat.

55 Es : Et deux fois lui aussi.

56 T : C'était quand il y avait notre ancienne maîtresse qu'il l'avait fait le perroquet.

57 PE : Ah d'accord, le perroquet tu as réussi à le faire avec ton ancienne maîtresse, l'année dernière.

58 Es : Oui.

59 PE : Donc, Es, pour réussir son puzzle, il s'est appliqué. T et Eï ont déjà les puzzles à la maison

60 mais comment peut-on faire aussi pour bien réussir un puzzle? Est-ce que l'on va d'abord

61 commencer par le milieu ou par le tour du puzzle?

62 *Les élèves répondent tous en même temps.*

63 T : Par le tour pour qu'on s'entraîne un petit peu mieux.

64 PE : Alors T tu commences par les bords et Ei tu commences par quoi ?

65 Eï : Bah je commence par... les bords aussi.

66 Es : Moi j'commence par le milieu.

67 PE : Tu commences par le milieu Es, pourquoi?

68 Es : Parce que c'est plus facile pour moi.

69 PE : D'accord. Et toi Ei tu commences par le milieu ou par les bords?

70 Ei : Par les bords.

71 PE : D'accord.

73 M : Moi je commence par les bords.

74 T : Es c'est le seul qui commence par le milieu.

75 PE : Oui Es c'est le seul qui commence par le milieu. Et par exemple, dans le puzzle des trois

76 petits cochons, vous allez commencer par les petits cochons ou pas les maisons ?

77 T : Les trois maisons.

78 M : Les trois maisons et après les petits cochons.

79 PE : Les trois maisons puis les trois petits cochons. Oui, car les petits cochons sont au milieu donc

80 c'est plus difficile. Vous allez commencer par les maisons car elles sont sur les bords du puzzle.

81 T : Par contre Es lui il va commencer par les petits cochons.

82 PE : Exactement, tu as raison.

ANNEXE 9 : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN FIN MARS 2016

Bilan de la première séance concernant l'auto-évaluation des puzzles

1 PE : Est ce que vous pouvez me dire quels puzzles vous avez réussis à faire ?

2 H : Alors moi, je...

3 PE : Ah non, on lève la main ! Oui M.

4 M : Euh... celui-là.

5 PE : Que celui-là ?

6 M : Euh celui-là, celui-là, celui-là.

7 PE : D'accord. Tu avais quelle gommette ?

8 M : Euh... jaune.

9 PE : Et toi Eï qu'est ce que tu as fait ?

10 Eï : Celui-là, celui-là, celui-là, celui-là, celui-là, celui-là.

11 M : D'accord, donc il ne t'en reste plus qu'un à faire.

12 Ei : Oui.

13 PE : Et toi Es ?

14 E : Celui-là.

15 M : C'est tout ?

16 E : Oui parce que j'avais pas réussi.

17 M : Alors les enfants à votre avis pourquoi Es en a fait qu'un seul et...

18 H : Parce que, parce que !

19 M : Et pourquoi, je termine ma question, pourquoi Es en a fait qu'un et pourquoi Ei en a fait six ?

20 M : Parce que Es bah il réussit pas.

21 PE : Parce qu' Es n'a pas réussi. Est ce que tu es sûr que c'est pour ça Hugo ?

22 H : Non.

23 PE : Pourquoi ?

24 H : Parce que peut être, peut être, il a pas eu beaucoup de temps et sinon il avait tout raté.

25 M : Peut être qu'il n'a pas eu le temps ou peut être qu'il a raté. Qu'est ce que tu en penses Es ?

26 Es : Que j'ai raté.

27 PE : Ei qu'est ce que tu en penses ?

28 Eï : Qu'il n'a pas réussi.

29 PE : Moi je pense plutôt que si Es n'a pas réussi c'est que le puzzle qu'il a choisi était très difficile.

30 Pourquoi il était très difficile ce puzzle ?

31 H : Parce qu'il y avait beaucoup d'éléments et c'était trop dur.

32 PE : Oui tu as raison H, il y avait beaucoup d'éléments. Comment on appelle ça ?

33 Es : Beaucoup de pièces.

34 PE : Oui, il y avait beaucoup de pièces dans le puzzle qu'Es a fait et il y en avait plus que dans les autres. Et toi Eï, pourquoi as-tu décidé de commencer par le puzzle qui avait le moins de pièces ?

37 Eï : Parce que je voulais en faire d'autres après.

38 PE : D'accord, et toi Es pourquoi as-tu choisi de faire ce puzzle plutôt que les autres ?

39 Es : Parce que je l'avais jamais fait.

40 PE : Oui c'est vrai, c'est un nouveau et il est plus difficile, d'accord. Comment tu as réussi à

41 faire ce puzzle Es ?

42 Es : Je sais pas.

43 M : Tu as commencé par les bords ou par le milieu ?

44 Es : Par là.

45 M : Comment on appelle ça ?

46 Eï : Les bords.

47 PE : Oui, Eï, les bords. Et après Es, comment tu as su que les pièces allaient ensemble ?

48 Es : à ça et à ça et à ça.

49 PE : ça c'est quoi ?

50 Es : Le papa et la petite fille.

51 PE : Tu t'es repéré au papa et à la petite fille d'accord. Et vous les enfants comment vous

52 faites pour réussir un puzzle ? Oui Eï.

53 Eï : Moi j'ai fait celui là, celui là...

54 PE : Eï, écoute ma question : comment est-ce que tu réussis à faire un puzzle ? Comment tu

55 fais ?

56 Eï : Je sais pas.

57 PE : Et les autres comment vous faites ? Oui Eï.

58 Eï : Je vais doucement.

59 PE : Tu vas doucement. Et tu commences par les côtés ou le milieu ?

60 Es : Bah par les côtés, ceux qui sont gros !

61 PE : D'accord, tu as raison. Et vous ne regardez pas les couleurs pour réussir un puzzle ?

62 El : Moi j'ai fait celui-là.

63 PE : Et tu ne regardes pas les couleurs El ?

64 El : J'ai réussi celui-là.

65 PE : Ecoute ma question El. Et toi H ?

66 H : Bah non je regarde les pièces !

67 PE : Comment ça tu regardes les pièces ?

68 H : La forme des pièces.

69 PE : Bien H, c'est intéressant ce que tu dis. Tu regardes la forme des pièces, très bien. Et est ce
70 que vous préférez vérifier tout seul votre travail en collant des gommettes ou vous préférez que je
71 vienne voir votre travail ?

72 M : Voir notre travail.

73 PE : Ah donc tu n'aimes pas coller les gommettes ?

74 Classe : Siiiiii !

75 H : Tout seul !

76 M : C'est mieux de mettre ses gommettes tout seul ?

77 El : Ouiii !

78 PE : Pourquoi ?

79 H : Parce que c'est trop bien !

80 PE : (Rire) C'est trop bien ?! Et pourquoi c'est trop bien ?

81 M : Parce que c'est trop cool !

82 H : Parce que c'est trop bien on s'amuse bien.

83 PE : Pourquoi c'est bien de mettre ses gommettes tout seul El ?

84 Es : Parce que personne vérifie, c'est nous.

85 PE : Oui exactement, ça veut dire que vous vérifiez votre travail tout seul comme des grands.

86 El : Oui comme les CP !

87 H : Oui comme chez M-H !

88 M : Voilà comme chez M-H. Et vous trouvez ça bien et pourquoi ?

89 El : On s'amuse bien.

90 H : Parce qu'on on on est content de réussir son travail.

91 M : Moi aussi.

92 PE : Et toi Es pourquoi tu aimes bien mettre les gommettes ?

93 Es : Je sais pas.

94 PE : Tu ne sais pas. Et comment vous savez que vous n'avez pas fait un puzzle ?

95 H : Parce que moi j'avais pas le temps.

96 Eï : J'avais le temps de faire que cela moi.

97 PE : A votre avis, ça sert à quoi de coller les gommettes ?

98 H : C'est pour, c'est pour vérifier qu'on a fait du bon travail.

99 PE : Exactement. Et ça vous permet, à la fin de l'atelier, de voir les puzzles sur lesquels vous 100
n'avez pas collé vos gommettes et que vous n'avez pas encore faits. Comme ça, la fois d'après 101
vous pourrez faire des puzzles que vous n'avez pas eu le temps de faire avant.

ANNEXE 10 : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN FIN MARS 2016

Remarque séance 2 :

Es a commencé par le plus difficile, celui qu'il avait fait en 20 minutes lors de la première séance et a mis 5 minutes sans modèles lors de la deuxième séance. Eï a commencé par le seul puzzle qu'il n'avait pas eu le temps de faire en séance 1.

Bilan de la troisième et dernière séance concernant l'auto-évaluation des puzzles

1 PE : On va faire un bilan sur les ateliers puzzles.

2 T : C'est quoi un bilan ?

3 PE : Un bilan c'est ce que l'on fait à la fin de chaque atelier. Est-ce que vous avez réussi tout seul ou
4 vous avez demandé de l'aide à un camarade, est-ce que c'était difficile, etc. Donc je vais vous posez
5 des questions puis vous allez y répondre. On s'est bien entraîné toute l'année à faire des puzzles,
6 alors j'aimerais savoir comment vous réussissez à faire des puzzles ?

7 T : Ah oui je sais moi.

8 PE : Oui T.

9 T : Parce que, d'abord moi j'm'entraîne à la maison et ensuite quand je viens à l'école, bah j' peux
10 faire les puzzles en un problème.

11 PE: En aucun problème.

12 T : Oui.

13 PE: D'accord. H ?

14 H : Bah moi, euh quand je suis à la maison je je fais des puzzles difficiles mais moi j'arrive, faire les
15 puzzles difficiles.

16 T : DIFFICILES pas « difficiles ».

17 PE : D'accord, et à l'école comment vous réussissez à faire les puzzles difficiles ?

18 T : Ah oui moi je sais moi je sais moi je sais.

19 PE : Ei ?

20 Ei : Bah oui parce que moi je réussis moi à la maison.

21 PE: H tu restes là...

22 T : Moi je sais moi je sais.

23 PE : T arrête de bouger ! Alors ma question Ei c'était « comment tu réussis à faire un puzzle à 24
l'école » ?

25 T : Moi je sais moi je sais.

26 PE : Oui T ?

27 T : Moi c'est parce qu'on apprend à l'école et ensuite on réussit à l'école les puzzles comme on apprend.

29 PE : D'accord. M comment tu réussis à faire un puzzle ?

30 M : Bah Bah.

31 PE : Comment tu fais pour faire un puzzle ?

32 M : Bah.

33 H : On se concentre.

34 PE : On se concentre H très bien !

35 M : On se concentre. Moi je fais comme ça, l' avait un bout comme ça.

36 PE : Et c'est quoi les bouts comme ça ?

37 T : Ah oui je sais c'est les bords.

38 PE : Ce sont les bords.

39 H : C'est les carrés !

40 PE : Donc M tu commences par les bords.

41 T : Et moi dès fois je commence par le milieu.

42 PE : Dès fois tu commences par le milieu, et pourquoi tu commences par le milieu ?

43 T : Bah parce qu'on est un peu jumeaux avec Es, Es commence par le milieu, moi j'commence par le milieu, Es commence par le côté, moi j'commence par le côté.

45 PE : Et toi H tu fais comment ?

46 H : Je fais quand, je commence par les côtés comme ça c'est plus facile comme ça on peut arriver mieux.

48 PE : Très bien tu commences par les côtés car c'est plus facile et on peut mieux y arriver. Et toi 49 Es, tu nous avais dit que tu commençais par le milieu.

50 T : Et moi aussi quelque fois et moi après je la remets je suis obligée de tout la remettre de tout la 51 remettre de tout la remettre et maintenant et maintenant c'est difficile donc je commence par les 52 bords c'est mieux.

53 Es : Et moi comme j'ai cinq ans je peux faire le puzzle qui est très dur.

54 PE : D'accord. J'aimerais bien savoir aussi, car toute l'année, arrête H ! Toute l'année on a travaillé 55 les puzzles et vous les avez vérifiés tout seuls, donc j'aimerais bien savoir si vous avez aimé 56 vérifier tout seuls ?

57 T : Ah oui moi j'adore !

58 El : Moi j'ai aimé.

59 T : Comme ça maîtresse elle a pas à nous voir on peut aller prendre les puzzles on reprend l' autre
60 et on peut être tranquille après.

61 H : Comme ça on est des grand comme eux M-H.

62 PE : Comme ça on est des grand, ça c'est vrai, vous avez raison. Et comme ça je n'ai pas besoin
63 de venir vérifier votre travail, ça c'est vrai. Donc vous avez aimé vérifier les puzzles alors. Et toi Eï ?

64 T : Moi j'adore !

65 Eï : Moi aussi j'ai aimé.

66 PE : Pourquoi tu as aimé ?

67 Eï : Parce que j'aime bien vérifier mon travail tout seul.

68 PE : Tu aimes bien vérifier ton travail tout seul.

69 T : UN PUZZLE !

70 PE : Et à votre avis pourquoi c'est bien de vérifier son travail tout seul ?

71 T et El parlent en même temps...

72 T : Ah je sais je sais parce que parce que comme ça comme ça...

73 El : comme ça ça fait...

74 T : un grand, un grande !

75 PE : Et ça sert à quoi...

76 T : Je sais je sais...

77 H : ça sert à...

78 PE : Laissez-moi vous poser la question : ça sert à quoi de vérifier son travail tout seul ?

79 Parlent tous en même temps...

80 Es : ça nous apprend à faire du travail.

81 T : ça nous apprend aussi à écrire, à faire des puzzles, à pas se tromper de pièces.

82 El : à faire des perles aussi.

83 PE : à pas se tromper de pièces oui.

84 H : à s'appliquer dans son travail, montrer que c'est beau.

85 Es : à coller des gommettes

86 M : Ecrire son prénom.

87 PE : Voilà, ça vous apprend à travailler tout seul comme des grands.

88 H : Et les lettres, apprendre l'alphabet, apprendre à écrire.

89 PE : Voilà, donc quand je vous donne des puzzles à faire ça vous permet de vérifier votre travail
90 tout seul comme ça vous grandissez en même temps.

91 T : On a pas besoin de mettre son manteau pour aller dehors ?

92 PE : On est en train de parler des puzzles T, ce n'est pas le moment. Donc vous avez aimé
93 travailler avec les gommettes.

93 T : Comme ça comme ça après, on peut apprendre, comme ça quand chez M-H on aura des
94 puzzles durs on peut les faire en un rien de problème.

95 PE : Oui en aucun problème. Pour terminer, je voulais vous dire que quand vous serez encore
96 plus grand, quand vous serez dans les autres classes, vous vérifierez aussi vos travaux tout seuls,
97 des travaux de lecture, d'écriture, de mathématiques et vous ferez tout seuls.

98 H : Comme M-H elle a dit que c'est très bien, on travaille bien.

99 PE : Voilà vous vérifierez comme des grands.

100 H : Comme des adultes.

101 M : Comme des maîtresses.

102 Es : Et comme des maîtres.

103 PE : Oui car il n'y a pas que les maîtresses ou les maîtres qui vérifient le travail des élèves. Les
104 élèves aussi peuvent vérifier comme des grands.

ANNEXE 11 : GRILLE D'OBSERVATION JANVIER 2016

Déroulement d'un atelier autonome : 11h00-11h25

	Nombre d'élèves concernés sur 6 MS	
Attentif lors de la passation de consigne / reformulation par les élèves	6	Participation active de tous les élèves. Reformulation faite par 2 élèves.
A compris la consigne	6	Ils ont écouté les consignes donc ont compris l'exercice.
Sait se repérer sur la feuille	3	EI, M et H n'ont pas écrit leur prénom au bon endroit.
Pense à écrire son prénom sur la feuille	4	M et EI oublient d'écrire leur prénom, je suis obligée de leur demander de récupérer leur feuille.
A tout le matériel nécessaire	6	Ils avaient besoin d'une paire de ciseaux chacun et un tube de colle. Ils connaissent très bien l'endroit où ils se trouvent.
Gère seul(e) son matériel sans demander de l'aide à l'enseignante	6	Le matériel est à leur portée sur une petite table, ils s'en servent régulièrement.
Sait où doit être posé le travail terminé	3	EI, T et M me demandent où mettre leur travail terminé.
Sait ce qu'il/elle doit faire une fois le travail terminé	4	EI et M me demandent ce qu'ils doivent faire après avoir fini ce travail. Ils n'ont pas encore automatisé le temps consacré aux fichiers d'autonomie après chaque atelier du matin.
Ne sollicite pas l'enseignante pour être rassuré dans sa procédure	4	- EI : « <i>Est-ce que c'est bon ici ?</i> » - M : « <i>ça se met ici ?</i> »
N'a pas besoin d'aide, ne sollicite pas son voisin.	2	- EI, H s'aident : « <i>ça va là ça ?</i> » - Es, T s'aident : « <i>ça se met où ça ?</i> »
Ne s'occupe que de son travail	3	EI, T, Es s'occupent aussi du travail des autres.
Ne sollicite pas l'enseignante pour de l'aide	3	- M : « <i>Où se colle la farine ?</i> » - EI : « <i>Est-ce que cette image est un ustensile ?</i> » - EI : « <i>ça se mange ça ?</i> »
Est actif, fait le travail demandé	5	M colle les images sur ses doigts et distrait ses camarades.
Finis son travail dans le temps imparti	5	M n'a pas fini le travail et le terminera le lendemain.
Pense à ranger son matériel de lui-même/d'elle-même	2	M, H, EI et EI oublient de ranger le matériel et passe à une autre activité en laissant leur matériel sur la table.
Est concentré(e)	4	M déconcentre Es.

ANNEXE 12 : GRILLE D'OBSERVATION MARS 2016

Déroulement d'un atelier autonome : 11h05-11h25

	Nombre d'élèves concernés sur 6 MS	
Attentif lors de la passation de consigne / reformulation par les élèves	6	Participation active de tous les élèves. Ils sont attentifs lors de la consigne et de la reformulation.
A compris la consigne	6	Ils ont écouté la consigne donc ont compris l'exercice.
Sait se repérer sur la feuille.	6	Le prénom est écrit au bon endroit, le nombre de syllabes par colonne est connue des élèves.
Pense à écrire son prénom sur la feuille	6	Oui.
A tout le matériel nécessaire	6	Ils avaient besoin d'une paire de ciseaux chacun et un tube de colle. Ils connaissent très bien l'endroit où ils se trouvent.
Gère seul(e) son matériel	6	Ils savent où se trouve le matériel et il est à leur portée.
Sait où il/elle doit mettre sa feuille une fois le travail terminé	6	Tous les élèves ont posé leur feuille sur le bureau.
Sait ce qu'il/elle doit faire une fois le travail terminé	6	Tous les élèves sont allés chercher leur fichier d'autonomie.
Ne sollicite pas l'enseignante pour être rassuré(e) dans sa procédure.	3	- El : « <i>ça se met là ça ?</i> » - Eï : « <i>C'est bon maîtresse ?</i> » - M : « <i>C'est bon là ?</i> »
N'a pas besoin d'aide, ne sollicite pas son voisin.	4	Es et Eï : « <i>ça c'est du pain, non c'est du beurre.</i> » → interaction entre les deux.
Ne s'occupe que de son travail	6	Ils savent que ce travail est une évaluation et doit se faire seul.
Ne sollicite pas l'enseignante pour de l'aide.	4	Eï : <i>C'est quoi ? Un saladier / Et ça c'est du sucre ? / ça je sais plus ce que c'est ? Un fouet.</i> - M : <i>C'est quoi ? Du beurre.</i>
Est actif / active, fait le travail demandé	6	Oui.
Fini son travail dans le temps imparti	6	Oui. Je dois rappeler à l'ordre M et Es pour qu'ils terminent rapidement.
Pense à ranger son matériel de lui-même/d'elle-même.	6	Oui.
Est concentré(e)	4	Es et M se déconcentrent mutuellement, ils rigolent ensemble.

ANNEXE 13 : DEROULEMENT SEQUENCE PUZZLES (Décembre 2015)

NIVEAU : Moyenne section

Séance 1, 2, 3 / 3

Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

COMPÉTENCES	OBJECTIF(S)	Modalité de travail	Matériel	Durée
→ Reproduire un assemblage de pièces selon un modèle.	- Se repérer par rapport à une image. - Associer une pièce avec le modèle.	- Atelier autonome - 2 tables de 3 élèves - Atelier individuel	- 7 puzzles (6, 7, 8, 9, 10, 28 et 29 pièces)	30 minutes

Déroulement et consignes

Etape 1 : Consignes (5 minutes)

« Cette année, vous allez apprendre à vérifier votre travail tout seul. Je vous ai installé des puzzles sur la table. Chaque puzzle a un modèle pour vous aider. À côté de votre étiquette prénom sur la table, j'ai collé des gommettes de différentes couleurs. Vous avez une couleur chacun. M ta gommette est jaune, Es ta gommette est verte, El ta gommette est rouge, T ta gommette est rose, H ta gommette est noire et Ei ta gommette est bleue. Regardez maintenant au tableau. J'ai pris en photographie les différents puzzles et je les ai collé sur cette feuille. Dès que vous avez réussi à faire un puzzle tout seul, vous pouvez venir chercher une gommette qui correspond à votre couleur ici et la coller sur la photographie du puzzle qui correspond. »

→ Verbalisation des élèves et reformulation des consignes.

« X, tu peux nous réexpliquer la consigne s'il te plaît ? Si ton voisin t'a aidé, as-tu le droit de coller une gommette ? »

« Si vous n'avez pas fini aujourd'hui, ce n'est pas grave, l'essentiel est de travailler tout seul et de vérifier son travail. À la fin de l'atelier, je viendrai voir quels puzzles vous avez réussis à faire tout seul et quels puzzles il vous reste à faire. »

Etape 2 : Atelier (20 minutes)

→ Les élèves vont à leur place, font les puzzles chacun leur tour. Lorsque les élèves ont terminé un puzzle, ils se les échangent.

Etape 3 : Bilan individuel (5 minutes)

« Montre-moi quels puzzles as-tu réussis ? Quels sont ceux que tu n'as pas faits ? Lequel était le plus facile selon toi ? et le plus difficile ? » « As-tu demandé de l'aide à un camarade ? »

Remarques, difficultés observées : Voir grille d'observation.

ANNEXE 14 : DEROULEMENT SEQUENCE PUZZLES (Mars 2016)

NIVEAU : Moyenne section				Séance 1 / 3
Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
COMPÉTENCES	OBJECTIF(S)	Modalité de travail	Matériel	Durée
→ Reproduire un assemblage de pièces selon un modèle.	- Se repérer par rapport à une image. - Associer une pièce avec le modèle.	- Atelier autonome - 2 tables de 3 élèves - Atelier individuel	- 7 puzzles (6, 7, 8, 9, 10, 28 et 29 pièces)	30 minutes
Déroulement et consignes				
<u>Etape 1 : Consignes (5 minutes)</u> « Je vous ai installé 7 puzzles sur la table. Vous allez les faire tout seuls. Chaque puzzle a un modèle pour vous aider. À côté de votre étiquette prénom sur la table il y a vos couleurs de gommettes. , M ta gommette est jaune, Es ta gommette est verte etc. Regardez maintenant au tableau. J'ai pris en photographie les différents puzzles et je les ai collés sur cette feuille. Dès que vous avez réussi à faire un puzzle tout seuls, vous pouvez coller votre gommette sur la photographie du puzzle qui correspond. » → Verbalisation des élèves et reformulation des consignes. « X, tu peux nous réexpliquer la consigne s'il te plaît ? Si ton voisin t'a aidé, as-tu le droit de coller une gommette ? » « Si vous n'avez pas fini aujourd'hui, ce n'est pas grave, l'essentiel est de travailler tout seul et de vérifier son travail. À la fin de l'atelier, je viendrai voir quels puzzles vous avez réussis à faire tout seuls. » <u>Etape 2 : Atelier (20 minutes)</u> → Les élèves vont à leur place, font les puzzles chacun leur tour. Lorsque les élèves ont terminé un puzzle, ils se les échangent. <u>Etape 3 : Bilan individuel (5 minutes)</u> « Montre-moi quels puzzles as-tu réussis ? Quels sont ceux que tu n'as pas faits ? Lequel était le plus facile selon toi ? et le plus difficile ? » « As-tu demandé de l'aide à un camarade ? »				
Remarques, difficultés observées : Voir grille d'observation.				

NIVEAU : Moyenne section				Séance 2 / 3
Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
COMPETENCES	OBJECTIF(S)	Modalité de travail	Matériel	Durée
→ Reproduire un assemblage de pièces sans modèle.	- Se repérer par rapport à des repères fixes (à un contour). - Discriminer visuellement des pièces.	- Atelier autonome - 2 tables de 3 élèves - Atelier individuel	- 7 puzzles (6, 7, 8, 9, 10, 28 et 29 pièces)	30 minutes
Déroulement et consignes				
<u><i>Etape 1 : Consignes (5 minutes)</i></u> «Les mêmes puzzles qu'hier sont installés sur vos tables. Vous allez les faire tout seuls mais cette fois-ci, je vous ai enlevé les modèles. J'ai mis une nouvelle fiche au tableau avec les photographies des puzzles. Qui peut m'expliquer la consigne ? » → Verbalisation des élèves : un élève explique la consigne et d'autres élèves peuvent la valider ou la modifier ou compléter. <i>Demander à un élève : « Si ton voisin t'a aidé, as-tu le droit de coller une gommette ? »</i> « Si vous n'avez pas fini aujourd'hui, ce n'est pas grave, l'essentiel est de travailler tout seul et de vérifier son travail. À la fin de l'atelier, je viendrai voir quels puzzles vous avez réussis à faire tout seuls. » <u><i>Etape 2 : Atelier (20 minutes)</i></u> → Les élèves vont à leur place, font les puzzles chacun leur tour. Lorsque les élèves ont terminé un puzzle, ils se les échangent. <u><i>Etape 3 : Bilan individuel (5 minutes)</i></u> « Montre-moi quels puzzles as-tu réussis ? Quels sont ceux que tu n'as pas faits ? Lequel était le plus facile selon toi ? et le plus difficile ? » «As-tu demandé de l'aide à un camarade ? »				
Remarques, difficultés observées : Voir grille d'observation.				

NIVEAU : Moyenne section				Séance 3 /3
Domaine 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
COMPETENCES	OBJECTIF(S)	Modalité de travail	Matériel	Durée
→ Reproduire un assemblage de pièces sans modèle et sans contour.	- Se repérer par rapport aux pièces (bords, milieux, couleurs, formes) - Discriminer visuellement des pièces.	- Atelier autonome - 2 tables de 3 élèves - Atelier individuel	- 7 puzzles (6, 7, 8, 9, 10, 28 et 29 pièces)	30 minutes
Déroulement et consignes				
<u>Etape 1 : Consignes (5 minutes)</u> «Aujourd'hui c'est la dernière fois que vous faites cet atelier puzzle. Maintenant, vous y arrivez bien, vous connaissez les puzzles, alors j'ai décidé de compliquer la tâche. Vous allez faire les mêmes puzzles que la dernière fois mais aujourd'hui, je vous ai enlevé les modèles et les contours. J'ai mis une nouvelle fiche au tableau avec les photographies des puzzles. Qui peut m'expliquer la consigne ? » → Verbalisation des élèves : un élève explique la consigne (faire son puzzle en autonomie, coller sa gommette, vérifier son travail seul) et d'autres élèves peuvent la valider ou la modifier ou compléter. <i>Demander à un élève : « Si ton voisin t'a aidé, as-tu le droit de coller une gommette ? »</i> « Si vous n'avez pas fini aujourd'hui, ce n'est pas grave, l'essentiel est de travailler tout seul et de vérifier son travail. A la fin de l'atelier, je viendrai voir quels puzzles vous avez réussis à faire tout seuls. » <u>Etape 2 : Atelier (20 minutes)</u> → Les élèves vont à leur place, font les puzzles chacun leur tour. Lorsque les élèves ont terminé un puzzle, ils se les échangent. <u>Etape 3 : Bilan individuel (5 minutes)</u> « Montre-moi quels puzzles as-tu réussis ? Quels sont ceux que tu n'as pas faits ? Lequel était le plus facile selon toi ? et le plus difficile ? » «As-tu demandé de l'aide a un camarade ? »				
Remarques, difficultés observées : Voir grille d'observation.				

ANNEXE 15 : DEROULEMENT SEQUENCE CUISINE

Travail en autonomie : séance 7/9 le 11 Janvier 2016

Séquence de langage à partir de l'album « Le bonhomme de pain d'épice » de Chantal Tartare-Serrat

Déroulement général de la séquence

Séance 1

Présentation de l'album aux élèves : Ecoute du support audio. Etayage de la compréhension de l'histoire et des problèmes syntaxiques.

Séance 2

Restitution collective : Les élèves racontent l'histoire à partir des images.

Observation : Ils ont tous réussi la tâche demandée.

Séance 3

Chronologie de l'histoire :

Temps 1 → Rappel de l'histoire par les élèves. Extraction de cinq images de l'album. Ils les replacent dans l'ordre chronologique.

Temps 2 → Coller les animaux que le bonhomme de pain d'épice rencontre dans l'ordre chronologique. Colorier l'animal qui a mangé le bonhomme de pain d'épice.

Séance 4

Jeu de recherche : Toutes les images de l'album sont photocopiées et posées devant les élèves. Lire quelques passages et les élèves doivent retrouver l'image correspondante.

Séance 5

Restitution individuelle : Vérification de la compréhension du texte.

Observation : Trois élèves ont très bien raconté l'histoire, dans les moindres détails, deux autres élèves ont raconté l'histoire de manière globale. En revanche, un élève ne s'en souvenait plus.

Prolongement → Atelier cuisine

Séance 6

Activité langagière, différence entre ustensiles et ingrédients. Photographies montrées aux élèves via le TBI. Verbalisation des élèves sur ce qu'ils voient. Questions : « *Que fait-on avec le verre ? Avec la cuillère ? À quoi sert une passoire ? etc* »

Bilan → ingrédient : ce qui se mange. Ustensile : ce qui ne se mange pas, c'est un objet qui sert à cuisiner.

Vidéo → recette du bonhomme de pain d'épice. « *Qu'avons-nous besoin pour faire des bonhommes de pain d'épice ?* ». Verbalisation des élèves. « *Ustensile ou ingrédient ?* »

Séance 7

Voir tableau, séance détaillée.

Séance 8

Fabrication de bonhommes de pain d'épice : Quatre groupes de cinq élèves. Une recette avec des images par groupe. Un adulte par groupe. Verbalisation de leurs gestes.

PE prend en photographie les élèves.

Séance 9

Dictée à l'adulte : Imprimer les photographies. Produire des phrases simples pour communiquer la recette. Exemple : Mélanger le miel, la farine et le sucre. Casser les œufs. Aplatir la pâte avec ses mains pour faire des têtes, etc.

Domaine 5 : Explorer le monde

COMPÉTENCES	OBJECTIFS	Modalité de travail	Matériel	Durée
- Classer les ustensiles et les ingrédients.	- Tenir correctement une paire de ciseaux - Différencier les ustensiles et les ingrédients	- En autonomie - Groupe de 6 élèves (2 tables de 3 élèves) - travail individuel	- paires de ciseaux - colles - feuille (2 colonnes) - images (ingrédients/ustensiles)	25 minutes

Déroulement et consignes

Etape 1 : Rappel de la séance précédente (5 minutes)

« Qu'est ce qu'un ingrédient ? Un ustensile ? » → Verbalisation des élèves : ingrédient : ce qui se mange / ustensiles : ce qui ne se mange pas. Objets pour cuisiner.

« Qu'à t-on besoin comme ingrédients pour faire des bonhommes de pain d'épice ? » → Verbalisation des élèves : œuf, sucre, farine, miel, épices etc.

« Qu'à t-on besoin comme ustensiles pour faire des bonhommes de pain d'épice ? » → Verbalisation des élèves : verre doseur, saladier, spatule, bol etc.

Etape 2 : Explication des consignes (5 minutes)

« Je vais vous donner un travail à faire en autonomie. Vous allez découper les images (œuf, sucre, saladier, farine, miel, spatule, etc) et les coller au bon endroit : soit dans la colonne des ingrédients, soit dans la colonne des ustensiles. »

Nommer avec les élèves les noms de chaque image.

« X, tu nous montres, où vas-tu coller cette image ? Pourquoi ? ». « Y, où vas-tu coller celle-là ? Pourquoi ? ».

« Qu'avez-vous besoin comme matériel pour réaliser cet exercice ? » → Verbalisation des élèves : paire de ciseaux, colle, feuille polycopiée et feuille images.

« Que fait-on après avoir fini son travail ? » → On le pose sur le bureau et on prend son fichier d'autonomie.

« N'oubliez pas de mettre votre prénom ici. »

Etape 3 : Atelier (15 minutes)

Les élèves vont chercher le matériel dont ils ont besoin et vont à leur place. Le travail est individuel et en autonomie. Lorsqu'ils ont terminé, ils le posent sur mon bureau et vont chercher leur fichier d'autonomie.

Remarques :

La correction se fait à la fin de l'atelier. Individuellement PE passe voir chaque élève et met A, ECA ou NA et justifie sa notation.

A : « C'est très bien, je mets la lettre A car tu as tout compris. »

ECA : « Quelle est cette image ? Tu es sûr(e) que c'est un ingrédient/ustensile ? Pourquoi ? Souviens-toi de ce que l'on a dit, cela se mange ou non ? ». « Voilà, c'est bien, tu as corrigé tout seul. Tu le referas tout seul une prochaine fois. »

NA : Lorsque l'élève n'arrive pas à corriger ses fautes et qu'il ne comprend pas la différence entre ustensile et ingrédient.

ANNEXE 16 : DEROULEMENT SEQUENCE PHONOLOGIE

Séance 6/6 le 28 Mars 2016

Séquence de phonologie sur la découverte des syllabes.

Déroulement général de la séquence

Séance 1

Scander les syllabes de son prénom et celles de ses camarades. Dénombrer les syllabes. Piocher des mots-images et scander le nombre de syllabes.

Séance 2

Jeu par 2 → Chaque joueur a une planche. Chacun leur tour, ils piochent un mot-image et scandent les syllabes et les dénombrent. Ils avancent leur pion selon le nombre de syllabes. Le premier arrivé à la fin du plateau de jeu a gagné. Chaque mot contient 1, 2 ou 3 syllabes.

Séance 3

Jeu avec le groupe de six élèves → Les joueurs sont des pompiers. Ils ont une planche représentant une échelle. Même principe que le jeu précédent. Le but du jeu est d'arriver en haut de l'échelle le premier pour éteindre le feu. Le premier arrivé a gagné. Chaque mot contient 1, 2 ou 3 syllabes.

Séance 4

Scander et dénombrer les syllabes puis les associer à un chiffre. Un élève pioche un mot image, scande et dénombre les syllabes puis pose la carte dans la boîte correspondante (1, 2 ou 3 syllabes).

Séance 5

Même principe que la séance précédente mais les élèves pose le mot-image dans une colonne sur une feuille → entraînement pour la séance 6 d'évaluation. La feuille est composée de quatre colonnes qui correspondent à 1, 2, 3 ou 4 syllabes.

Séance 6

Voir tableau, séance détaillée.

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; l'oral et l'écrit

COMPÉTENCE	OBJECTIFS	Modalité de travail	Matériel	Durée
- Scander et dénombrer les syllabes d'un mot	- Vérifier les acquisitions des élèves - Associer le nombre de syllabes d'un mot- image à son écriture chiffrée.	- Activité en autonomie - 6 élèves - Travail individuel	- feuilles photocopiées - paire de ciseaux - colle.	25 minutes

Déroulement et consignes**Etape 1 : Rappel (3 minutes)**

« Qu'à t-on fait ensemble hier ? » → Verbalisation des élèves : Découper des syllabes.

« Aujourd'hui, je vais vérifier que vous réussissez à compter les syllabes dans les mots. »

Etape 2 : Découverte des mots-images et consignes (5-10 minutes)

Mettre une feuille au tableau. Dire le mot qui correspond à chaque image avant de commencer : cheval, coq, raisin, kiwi, etc...

« Je vais vous distribuer cette feuille. Vous allez découper et coller les images selon le nombre de syllabes, dans les colonnes qui correspondent (1, 2, 3 ou 4 syllabes). »

« Qui veut bien réexpliquer la consigne ? »

« X, cette image, où vas-tu la coller ? Pourquoi ? ».

« Y, où vas-tu coller celle-ci ? Pourquoi ? ».

« Qu'avez-vous besoin comme matériel pour réaliser cet exercice ? » → Verbalisation des élèves : paire de ciseaux, colle, feuille photocopiée et feuille images.

« Que fait-on après avoir fini son travail ? » → On le pose sur le bureau et on prend son fichier d'autonomie.

« N'oubliez pas d'écrire votre prénom ici. »

Etape 3 : Atelier (15 minutes)

Les élèves vont chercher le matériel dont ils ont besoin et vont à leur place. Le travail est individuel et en autonomie.

Lorsqu'ils ont terminé, ils le posent sur mon bureau et vont chercher leur fichier d'autonomie.

Remarques :

Différenciation pédagogique → Mots-images avec 1 ou 2 syllabes pour les élèves en difficultés et mots-images jusqu'à 4 syllabes pour les élèves en grande réussite pour compliquer la tâche.

L'EVALUATION ET L'AUTO-EVALUATION EN MATERNELLE, VERS UN APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE.

Résumé

L'autonomie est questionnée à l'école maternelle et spécifiquement dans une classe de moyenne section. L'organisation, l'emploi du temps et les règles de la classe sont des facteurs primordiaux propices au développement de l'autonomie des élèves. Les interactions entre enseignants et élèves favorisent l'autonomie. Les dispositifs mis en place au sein de la classe tels que la différenciation pédagogique et l'auto-évaluation sont au service de l'autonomie. La méthodologie s'appuie sur des observations et des entretiens d'élèves de quatre et cinq ans. L'analyse des activités s'intéresse à l'apprentissage de l'auto-évaluation de puzzles, la phonologie et à une autre activité mise en œuvre pour étudier des compétences d'autonomie des élèves.

Mots clés : Autonomie, apprentissage, évaluation, auto-évaluation, maternelle.

ASSESSMENT AND AUTO ASSESSMENT IN PRE-SCHOOL, A WAY TOWARD LEARNING INDEPENDENCE.

Summary

Independent learning of pre-school pupils is raised at the pre-school and more specifically in medium section (moyenne section de maternelle). The organisation, the timetable and the rules in the classroom are essentials factors to the development of the independence of pupils. Interactions between the teachers and the pupils aid the independence of the children. The implementation of facilities within the classroom, such as the Differentiated Instruction and self-assessment are made to improve the independence. The methodology relies on observations and conversations with four and five years old pupils. The workshops' analysis emphasizes on learning how to auto-assess the construction of puzzles, phonology and on other activities implemented for studying pupil's independence skills.

Keywords: independence, learning, evaluation, self-assessment, pre school.