

La responsabilisation et la pédagogie institutionnelle pour favoriser l'autonomie des élèves

Reïko Borlot

▶ **To cite this version:**

Reïko Borlot. La responsabilisation et la pédagogie institutionnelle pour favoriser l'autonomie des élèves. Education. 2018. dumas-01917178

HAL Id: dumas-01917178

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917178

Submitted on 10 Dec 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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

La responsabilisation et la pédagogie institutionnelle pour favoriser l'autonomie des élèves

Mots Clefs : responsabilité, autonomie, pédagogie institutionnelle

Présenté par : Reïko BORLOT

Encadré par : Johnny BROUSMICHE

Table des matières

Introduction *2*

I. Les origines *3*

1.1 Les situations problèmes rencontrées dans la classe **3**

1.1.1 Problème de cohésion de groupe 3

1.1.2 Problème d'autonomie 4

1.2 Réflexions **5**

1.2.1 Mes besoins 5

1.2.2 La question de la responsabilisation 6

1.3. Textes étudiés **7**

II. Mise en place des institutions relatives à la vie de classe *9*

2.1. Les règles de vie **9**

2.1.1 Mise en œuvre 10

2.1.2 Bilan 11

2.2 Les métiers **12**

2.2.1 Mise en œuvre 12

2.2.2 Bilan 17

2.3 Le « Quoi de neuf ? » **17**

2.3.1 Mise en œuvre 18

2.3.1 Bilan 19

III. Mise en place des institutions relatives au travail scolaire *20*

3.1 le travail individualisé en autonomie **20**

3.1.1 Mise en œuvre 21

3.1.2 Bilan 22

3.2 la pratique de texte libre **23**

3.2.1 Mise en œuvre 24

3.2.2 Bilan 26

Conclusion *27*

Bibliographie *30*

Sitographie *30*

Annexes *31*

La pédagogie institutionnelle ou comment la responsabilisation des élèves favorise-t-elle l'autonomie.

Introduction

Ce mémoire présente mon expérience au sein d'une école maternelle durant ma période de stage ainsi qu'une réflexion menée à partir de mes observations et de l'étude de textes sur la pédagogie institutionnelle. La pédagogie institutionnelle est une pédagogie nouvelle et alternative, mise en place par F. Oury d'après le travail de C. Freinet, dans les années 90. A travers des institutions appropriées et bien définies, l'enseignant va guider les élèves, les former et leur faire respecter des règles de vie. Elle est l'opposée de "l'école caserne"[1], qui comme son nom l'indique est très autoritaire et ne laisse pas la place à l'expression. Ce manque de liberté bride la prise d'autonomie en particulier chez les jeunes enfants.

Cette pédagogie nouvelle est une pédagogie active : « La classe institutionnelle où le fantasme devient parole [...] tout comme l'agitation devient activité […] est un lieu où toute parole peut être entendue (sinon reçue), justement parce que ce lieu n'est pas n'importe quoi : des lois précises y sont observées, qui permettent transferts, projections, identifications, etc. [...] et un certain contrôle de ce qui se passe », écrit Fernand Oury (Oury Fernand, Vasquez Aïda (1971) dans la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.

Étant enseignante stagiaire en cycle 1, cette pédagogie m'a particulièrement intéressée, d'autant qu'elle est plus souvent employée en élémentaire (cycle 2 et 3). Il me semblait donc intéressant de voir si je pouvais la transposer au cycle 1, chez des jeunes enfants, comment la modifier et l'adapter ? F. Oury avait adapté lui-même les techniques de Freinet de l'école rurale à l'école urbaine. Est-il possible d'utiliser cette pédagogie chez des élèves de maternelle ? La pédagogie institutionnelle étant très riche et diverse, je n'ai pas les moyens ni le temps nécessaire d'en observer tous ses aspects. C'est pourquoi j'ai centré mon observation sur la responsabilisation des élèves au sein de la classe et comment cette responsabilisation des élèves favorise l'autonomie chez les jeunes enfants.

Pour ce mémoire, je voulais plutôt développer un aspect de la vie scolaire et découvrir un sujet qui n'était pas ou peu abordé dans notre cursus universitaire. C'est la raison pour laquelle j'ai défini mon sujet autour de la responsabilisation des élèves.

[1] Citation de Freinet dans "Entrer en pédagogie Freinet" de C.Chabrun, 2015

Je réalise mon stage à l'école Delambre. Une petite école maternelle de six classes allant de la très petite section à la grande section. Elle se situe dans le secteur sud-ouest, dans le quatorzième arrondissement de Paris. C'est un quartier privilégié. Les enfants ont un bon niveau scolaire. Je partage la prise en charge de la classe avec une binôme également professeur stagiaire chacune par période de trois semaines. Nous avons beaucoup échangé sur la responsabilisation des élèves dans la classe et dans l'école, et nous avons pu mettre en place ensemble dans une continuité rassurante pour les élèves, des aspects de cette pédagogie institutionnelle. Les résultats s'en sont fait ressentir et je remercie ma collègue d'avoir pu participer à l'élaboration de cette expérimentation.
Je me suis interrogée sur la manière dont les enseignants responsabilisent leurs élèves. J'ai fait des recherches et bénéficié des observations chez mes collègues enseignantes expérimentées. Au cours de ces échanges et lectures, je me suis rendu compte que certains utilisent la responsabilisation des élèves dans un but de formation à la citoyenneté, d'autres l'utilisent comme un levier d'apprentissage. Tous sont nécessaires et judicieux mais j'ai choisi de lier le facteur responsabilisation avec la prise d'autonomie qui me semble plus appropriée au jeune âge des élèves.

Dans un premier temps j'étudierai quels facteurs de problèmes m'ont tourné vers la pédagogie institutionnelle. Quels éléments de cette dernière ont pu m'aider. Je présenterai ensuite les étapes réalisées. Enfin nous aborderons les mises en place des institutions de vie de classe puis les institutions de travail scolaire.

I. Les origines

1.1 Les situations problèmes rencontrées dans la classe

1.1.1 Problème de cohésion de groupe

Les programmes de l'Éducation Nationale donnent en premier rôle à l'école maternelle l'apprentissage de la vie en collectivité : « c'est une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». En effet, on se rend vite compte dès le début d'année que la vie en communauté n'est pas facile pour les élèves. Ils ont l'habitude, avant d'entamer leur scolarité, d'avoir l'attention

portée sur eux et ainsi ont du mal à la partager arrivés à l'école maternelle. Par ailleurs, à leur âge, ils sont très autocentrés et n'ont pas encore de relations sociales établies sinon familiales.
En observant leurs relations entre pairs, je me suis aperçue qu'elles étaient effectivement très limitées. Ils bavardent un peu mais d'une manière générale ils travaillent seuls, jouent seuls et créent seuls.
Ce qui est paradoxale à mon sens puisqu'ils apprennent énormément par mimétisme. En regardant ce que fait l'autre, en l'imitant puis en essayant à son tour.
La classe était alors composée d'une variété d'individus très riche dans leurs différences mais complètement individualiste. Ils avaient tous beaucoup de mal à partager. Il n'y avait aucune cohésion de groupe, ce qui entraînait beaucoup de conflits et de chahut.
Comment améliorer l'ambiance de la classe, quelles mises en place permettraient aux élèves de s'ouvrir aux autres et de se socialiser sereinement ?
C'est ainsi que mon choix s'est vite porté sur la pédagogie institutionnelle et sa volonté (entre autres) d'instaurer un équilibre social au sein du groupe.

1.1.2 Problème d'autonomie

Au sein de la classe, nous travaillons principalement en ateliers tournants. Avec mon binôme, nous avons divisé la classe en quatre groupes hétérogènes. En début d'année nous n'avions pas assez de recul pour former des groupes de besoin. Ces derniers ont été formés après nos évaluations diagnostiques et ont évolués au fil de l'année, certains élèves faisant des progrès plus rapides que les autres. Quoi qu'il en soit, nous travaillons de manière régulière en ateliers distincts. Dans l'emploi du temps hebdomadaire, les ateliers portent sur les différents domaines des programmes de l'Éducation Nationale, à savoir le langage oral et écrit, le domaine "structurer sa pensée", le domaine "explorer le monde", les arts visuels et le graphisme. Nous organisons les ateliers de la manière suivante :

- Soit un atelier par domaine,
- Soit tous les ateliers travaillant une compétence spécifique mais de manière différente.

C'est à dire, pour l'acquisition d'une compétence spécifique, chaque élève à sa propre approche d'apprentissage. A cette fin, je mets en place des activités qui solliciteront une approche du plus concret (avec de la manipulation) au plus abstrait (avec un travail sur feuille). Par exemple pour travailler sur le complément à cinq en mathématiques, un groupe travaillera en encastrant des petites briques type Lego, d'autres en positionnant des bâtonnets ou en dessinant, et pour ceux qui ont atteint le niveau d'abstraction nécessaire, un petit exercice sur feuille.

Pour cette dernière modalité nous avons recours aux groupes de niveau. Parmi ces quatre ateliers, l'un était dirigé par moi-même, l'autre semi dirigé par notre Agent Spécialisé des Écoles Maternelle

(ASEM). Les deux groupes restants étaient supposés travailler en autonomie. Mais sans résultats probants. Qu'il s'agisse d'ateliers cloisonnés ou d'ateliers travaillant une compétence commune, je me suis rapidement rendu compte que les élèves rencontraient de grandes difficultés à travailler seuls. Par exemple, beaucoup se levaient dès qu'ils avaient tracé une ligne ou assemblé deux objets pour avoir mon approbation. Cela occasionnait beaucoup d'agitation dans la classe et perturbait l'atelier que je dirigeais avec un groupe. Aussi, beaucoup d'élèves, manquaient de concentration, se dispersaient et dérangeaient les autres. Le travail s'en trouvait dégradé par le bruit.

Par conséquent j'ai essayé de trouver des solutions en donnant des contenus d'apprentissages très précis, ne travaillant qu'une seule compétence à la fois pour éviter de perdre les élèves. J'ai aussi dû revoir mon matériel, pour vérifier s'il était bien adapté pour tel ou tel atelier. Enfin, je me suis arrangée pour que mes ateliers dirigés ne soient plus que semi-dirigés. Les élèves auraient un temps prédéfini où ils devraient être capables de travailler sans mon aide afin que je puisse réguler et vérifier les autres ateliers.

Malgré toutes ces mises en place, beaucoup d'entre eux étaient encore trop peu autonomes. Autant pour le travail que pour le reste de leurs activités dans la journée (ex. : attacher seul son manteau, aller chercher ou ranger du matériel, etc.)

J'ai réalisé qu'il fallait trouver un moyen de les rendre plus autonomes de manière générale.

La répercussion dans leurs travaux se ferait alors ressentir de manière bénéfique.

1.2 Réflexions

1.2.1 Mes besoins

Je me suis penchée sur le sujet de la responsabilisation des élèves, parce qu'il me semblait que cet élément pédagogique était essentiel dans l'enseignement et qu'il serait parfaitement adapté pour répondre aux besoins de ma classe. La responsabilisation des élèves étant un des piliers de la pédagogie institutionnelle c'est la raison pour laquelle que je me suis orientée vers celle-ci.

J'avais besoin d'une pédagogie qui, d'une part aiderait les élèves à créer un lien social positif et durable et d'autre part les aiderait à devenir plus autonomes dans leur travail mais aussi dans la classe et au sein de l'école.

Par ailleurs c'est une approche de la vie en classe et une gestion qui correspondant parfaitement à mon ressenti et à mes convictions personnelles. Je me sentais plus à l'aise avec cette pédagogie et cela me semblait tout à fait cohérent pour ma pratique. Étant novice dans le métier j'ai avancé petit à petit en adaptant les mises en place avec les exigences du terrain.

1.2.2 La question de la responsabilisation

La responsabilisation se définie par l'action de rendre responsable. L'élève doit apprendre à « se porter garant de ses actions » (Dictionnaire Larousse). C'est également une position qui donne des pouvoirs de décision. L'enfant doit apprendre à être maître de ses choix, de ses décisions et de ses actions. Pour cela, tout un travail d'apprentissage est nécessaire et c'est à l'école maternelle que revient cette mission. La responsabilisation est conçue comme l'action de rendre les élèves maîtres de leurs choix et de leur faire prendre conscience de leurs capacités. Cela revient ainsi à leur laisser une certaine liberté d'action dans le but de prendre eux même des décisions et de les gérer avec indépendance. Cette responsabilisation amène alors à l'autonomie. En effet, si être capable d'effectuer des choix selon sa propre loi correspond à l'autonomie, le fait de les assumer pleinement caractérise la responsabilité.

Par ailleurs, les facteurs d'autonomie sont précieux chez les élèves notamment au cycle 1. L'enjeu est grand, pour que l'enfant devienne bon élève puis bon citoyen. Il faut le rendre autonome et de manière stable. C'est un but en soi, une compétence primordiale à développer chez les enfants.

Il n'est pas question de « laisser faire seul » et ainsi se décharger mais plutôt de les accompagner à prendre leur travail et leurs décisions en main, d'acquérir ainsi une confiance que peu d'enfants ont à l'entrée en maternelle. L'autonomie permet aussi de mieux comprendre l'importance et surtout le sens de son travail, de ses actions. L'école maternelle doit permettre aux jeunes élèves de réaliser le plus d'actions possibles sans l'intervention de l'adulte, de la tâche la plus simple (comme enfiler son manteau) à des tâches plus complexes (comparer des quantités par exemple) afin d'être en mesure de chercher par eux-mêmes une solution à un problème rencontré et d'automatiser ce comportement tout au long de sa vie. Il faut donc entendre par autonomie la capacité d'une personne, en l'occurrence un élève, à faire des choix tout en obéissant aux règles communes établies ; c'est à dire celle auxquelles il se soumet volontairement pour évoluer librement au sein du groupe.

De ce fait responsabilisation et autonomie sont intimement liées ; la première servira à acquérir la seconde qui elle-même continuera de nourrir la première.

La responsabilisation de l'élève fait partie du projet global d'éducation à la citoyenneté, en tant que formation du futur citoyen qu'il est amené à devenir. Son acquisition est alors un enjeu majeur de l'école maternelle. Nous verrons comment l'enseignant au cycle 1 peut-il mettre en place des situations destinées à favoriser la prise d'autonomie de ses élèves.

Dans le sens commun « est reconnu responsable quelqu'un qui est réfléchi, qui a la charge d'une fonction ou qui accepte de subir la conséquence de ses actes. Cette acceptation consiste à s'obliger de réparer le dommage causé, de réparer une faute, de remplir un devoir ou une obligation. » C'est

effectivement ce que nous essayons de mettre en place à l'école, de manière générale, avec le règlement et les sanctions qui doivent être connues des élèves. Cependant, à mon sens la notion de responsabilisation doit se travailler au quotidien.

Mes recherches sur le sujet m'ont immédiatement menée à la pédagogie institutionnelle et plus précisément à la pédagogie Freinet.
La pédagogie Freinet est favorable à la mise en place de l'expression libre, et de la coopération dans l'échange des rôles au sein de la classe. Cette pédagogie a pour but de mettre en place une éducation qui formera les élèves à une position de citoyens, c'est une sorte d'éducation à la citoyenneté. En effet, les élèves prennent en main l'organisation du travail et de la vie dans l'école. Freinet disait : "Nous préparons non plus de dociles écoliers mais des hommes qui connaissent leurs responsabilités, décidés à s'organiser dans le milieu où le sort les a placés". Cependant Freinet travaillait avec des enfants d'école élémentaire et non de maternelle. Je me demande alors comment adapter cet enseignement à l'échelle de mes jeunes élèves. Quelles mises en œuvre peuvent s'avérer bénéfiques à la fois pour l'accès au savoir et pour l'apprentissage des responsabilités qui leur permettra d'acquérir plus d'autonomie.

1.3. Textes étudiés

Le premier texte sur lequel je me suis appuyée, est un extrait de Y. Jeanne « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », dans lequel l'auteur explique la naissance et la mise en œuvre de la pédagogie institutionnelle.
Fernand Oury était professeur en banlieue parisienne dans les années 1950. Il cherchait à donner un sens à l'école, critiquait « l'école caserne » qui conditionnait l'élève aux apprentissages conçus comme acquisition d'automatisation" et s'intéressait aux écoles où la liberté s'exprime de façon plus expressive.
Il fait la rencontre de Célestin Freinet qu'il décrira comme "un technicien qui apporte des outils capables de transformer les rêveries pédagogiques en réalités quotidiennes". Avec la pédagogie de Freinet, Oury détient enfin les outils dont il avait besoin pour créer sa nouvelle méthode pédagogique. Il crée alors la classe coopérative. Elle impose un rythme mais ne pose aucun arbitraire, mobilise des compétences variées qui permettent ainsi aux enfants d'avoir une place "unique" au sein de la classe et dans le processus d'apprentissage.
Cependant Freinet est un instituteur de campagne, et Oury se rend vite compte qu'il doit adapter ses méthodes au milieu urbain. Avec des confrères, ils vont reconstruire, à partir de ceux de Freinet, de nouveaux outils conceptuels et pratiques qu'ils appelleront « pédagogie institutionnelle ». Pour eux la classe est une micro société, les règles sont les institutions et les élèves sont les citoyens, acteurs

de son bon fonctionnement. C'est à ce moment-là qu'il rompt avec Freinet pour prendre sa propre voie.

La pédagogie Institutionnelle développe une nouvelle vision hiérarchique, ou plutôt la réduit. Il n'y a plus de relation maître - élève mais désormais une relation maître - élève - autres élèves entre eux. Dès lors, le groupe classe existe en temps qu'ensemble. Chacun travaille ensemble, dans une ambiance collaborative. Cette finalité correspondait particulièrement bien à mes besoins, avec mon groupe classe très individualiste. J'avais besoin de rassembler les élèves et de former une union stable et durable entre eux. Cette perspective m'a encouragé dans ma volonté d'employer une telle méthode.

Les institutions sont des outils précis ; il s'agit d'un ensemble de règles de vie communes, des réunions, des fonctions clairement définies etc. « Elles sont instituantes car elles mettent en situation de proposer, décider, instituer ».

Cet aspect a été le premier à être traité au sein de ma classe. Les règles de vie sont une étape importante à faire passer. Avant l'entrée à l'école maternelle, les enfants sont souvent « seuls » ils n'ont pas encore expérimenté la vie en collectivité. Ils doivent apprendre les règles qui permettent son bon déroulement et bien vivre ensemble. Tout est à apprendre. Les enfants deviennent peu à peu élèves en suivant ces règles construites ensemble pour donner plus de sens et favoriser leur mémorisation. C'est un premier pas vers la responsabilisation, la base solide de toute construction d'autonomie au sein d'un groupe.

J'ai également étudié le livre de C. CHABRUN "Entrer en pédagogie Freinet"

C'est dans cet ouvrage que j'ai été le plus éclairée par le contenu des institutions de la pédagogie institutionnelle et les moyens de les mettre en place. Cet ouvrage m'a beaucoup aidé dans ma pratique et m'a permis d'installer ces nouveautés sereinement.

Selon l'auteure, la pédagogie Freinet, qui est à l'origine de la pédagogie Institutionnelle a un triple statut. Il est là pour changer l'école afin de changer la société. Dans une perspective longue et plutôt politique. Mais c'est aussi celui d'un praticien, qui se sert de ses outils en classe et des techniques d'enseignements de C.Freinet. Enfin, celui du chercheur qui explore, cherche à comprendre ses élèves dans une dynamique d'échange et de coopération.

L'auteure présente les différentes pratiques pédagogiques de C. Freinet et reprises plus tard par F. Oury dans la pédagogie institutionnelle. J'ai ainsi sélectionné les plus pertinentes avec mon sujet :

- La parole du matin ou le "quoi de neuf ?"
- La pratique de texte libre (en dictée à l'adulte pour le cycle1)
- Le travail individualisé, autonome.
- Les métiers

- Le conseil

Selon Freinet cette pédagogie permet de construire ses apprentissages en développant le sens de l'autonomie, de la responsabilisation et de la coopération avec les autres. Supervisé par le maître, les enfants prennent en mains l'organisation de leur travail et de la vie dans l'école.

J'ai pu retrouver certain de ces outils dans d'autres classes durant mes stages ou Ateliers de pratique professionnelle (APP). Ils ont été plus ou moins remaniés de leur forme originelle, et sont plus souvent utilisés en élémentaire qu'en classes de maternelle, d'où mon intérêt pour les transposer à mes élèves de moyenne section. Néanmoins, cela montre que les techniques de pédagogie institutionnelle perdurent dans la plupart des écoles traditionnelles.

C'est la raison pour laquelle j'ai voulu apporter ces outils à ma classe en adaptant les méthodes au niveau de mes élèves durant mon stage de master 2. Je voulais constater personnellement leurs effets directs et indirects sur la responsabilisation et la prise d'autonomie de mes élèves.

II. Mise en place des institutions relatives à la vie de classe

2.1. Les règles de vie

Dès l'entrée à l'école maternelle, l'enfant doit apprendre les concepts du « vivre ensemble », il doit intégrer et comprendre les attentes de l'école. Les règles de vie participent au bon fonctionnement de la classe et doivent être explicitées clairement aux élèves. Ces règles doivent s'établir posément pour rendre les enfants acteurs de leur comportement pour éviter qu'ils subissent ces règles sans les comprendre. Il me semble très important de souligner ce devoir de compréhension et d'acceptation de la part de l'élève vis à vis des règles qu'on lui impose dès son plus jeune âge. Par ailleurs, la valorisation des élèves et leur responsabilisation dans la vie collective tend à favoriser leur sentiment d'appartenance au groupe, ce qui constitue un premier pas vers la citoyenneté. Un enfant, comme un adulte, qui se sent bien intégré et à sa place dans un groupe, fera de son mieux pour que son environnement reste paisible et agréable.

Pour F. Oury, tout ce que le groupe institue en fonction des réalités qu'il vit peut s'appeler une « institution ». Sa réflexion est la suivante : « La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution ». Elle permet d'illustrer parfaitement ce qu'il entend. Dès lors en établissant leurs règles de vie les élèves sont acteurs de leur microsociété qu'est leur classe. Cela permet de les responsabiliser dès le début de l'année. Dans la pédagogie institutionnelle, la place du conseil est un moment essentiel de réflexion sur l'organisation de la vie en communauté. Construire soi-même les règles de son groupe est structurant. Cela prépare à la responsabilité de citoyen (comme le vote par exemple) et permet de se

responsabiliser. Dès lors, ils sont maîtres des leurs actions car ils connaissent les interdits. Les élèves établissent les règles eux-mêmes et le maître est là uniquement pour les faire respecter. Par conséquent les règles sont établies en répondant aux besoins de la classe et servent à la construction du collectif.
Le conseil, à proprement parler, selon la pédagogie Freinet ou Institutionnelle n'a pas été mise en place dans ma classe. En revanche je me suis servie de l'idée de départ pour construire les règles ensemble. Je ne me sentais pas encore prête à instaurer un vrai conseil tel qu'il est décrit dans ces pédagogies nouvelles.

Ainsi le premier outil, ou première *institution* que j'ai mis en place et ce dès le début de l'année est le tableau des règles de vie de la classe. L'école maternelle est assurément le lieu où les enfants apprennent à se socialiser. A l'entrée en moyenne section ils ont encore peu intégré les règles de vies en communauté. C'est un apprentissage essentiel pour devenir élève respectueux d'autrui et pouvoir se construire en tant que personne. Mais aussi pour se sentir bien au sein de la classe, dans un environnement apaisé et de confiance. Les élèves doivent venir en classe en sachant comment se comporter, ce qui est acceptable ou non. Cette responsabilisation de comportement ne sera acquise que longtemps après mais il faut la débuter au plus tôt dans la vie de l'enfant.
Je ne voulais pas imposer les règles à mes élèves mais construire cet outil ensemble afin de lui donner plus de sens et pour qu'ils puissent se l'approprier complètement. En accord avec mon binôme de stage, nous avons pris toute la première période pour le construire.

2.1.1 Mise en œuvre

Nous avons débuté la mise en place du tableau avec quelques idées des élèves : « qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire dans la classe ? » Nous avons commencé par les règles dans la classe avant de l'étendre petit à petit à l'école entière. Les élèves ont trouvé quelques idées, auxquelles il fallait chercher une raison de l'interdit, afin de mieux comprendre l'enjeu de leurs actions : « ne pas mordre, parce que ça fait mal », « ne pas détruire le travail des autres, parce que ça fait de la peine » etc. Nous avons ainsi rajouté au fur et à mesure des semaines, des événements dans la classe, dans l'école, les nouvelles règles de vies et nous avons rempli alors le tableau ensemble. Pour chaque nouvelle règle, nous faisions mimer l'action à un ou plusieurs élèves, nous les prenions en photo et il s'en suivait une séance de langage sur l'élaboration de la règle. (Annexe 1)

Les élèves de maternelle ne savent pas encore lire, d'où l'importance des photographies. Tout d'abord pour la mémoire et le souvenir plaisant d'avoir joué la comédie, d'avoir décrit l'image et la mettre en mot. Ensuite pour la reconnaissance visuelle ; les élèves identifient grâce à la photographie l'action en question. Si un événement interdit se produit, l'usage de la photographie est pratique pour rappeler aux élèves les règles établies ensemble. Ils se reconnaissent sur la photographie, se sentent alors plus concernés que sur un simple dessin ou une phrase écrite.

Lorsque nous sommes passé à ce qui était autorisé « qu'est-ce qu'on a le droit de faire ? », l'exercice a été plus difficile pour les élèves, de telle manière que la partie « autorisé » est toujours restée bien moins remplie que la partie « interdite ». Il semble alors que les interdits ont plus de sens pour les élèves, que les règles les cadrent et leur donne une ligne directrice. Ce qui n'est pas interdit est alors toléré jusqu'à ce qu'on apprenne un nouvel interdit.

Une collègue de grande section avait aussi mis en place des règles de vie de classe. Ses élèves sont venus dans notre classe pour nous les présenter et nous montrer leurs photos-représentations. Nous avons eu un grand moment de discussion avec mes élèves à propos de ces règles. Ils ont vite réalisé que tout le monde a besoin de règles et que cela ne se limitait pas uniquement à leur classe. Nous avons donc commencé à élargir les règles au reste de l'école.

2.1.2 Bilan

Au début les élèves avaient systématiquement besoin de rappels quant aux règles de vie.

Il a fallu passer beaucoup de temps à revenir dessus, à créer de nouvelles règles. Mais les élèves se sont toujours sentis concernés et motivés lorsque nous abordions cette question des règles de vie. C'est un premier signe de responsabilisation. Ils sont intéressés par le bon fonctionnement de leur environnement, et ont à cœur que tout se passe bien.

Ils ont assez rapidement pris l'habitude de se tourner vers l'affiche pour la décrire et énoncer l'interdit en question. La phrase descriptive a été apprise par cœur par une majorité d'entre eux. Au fil du temps ils ont peu à peu cessé de regarder l'affiche, la connaissant de mieux en mieux. Arrivés en 4ème période nous l'avons décroché, les règles étant intégrées par tous. Après une discussion ils ont été d'accord pour se dire que nous allions garder l'affiche en cas de besoin mais qu'ils n'avaient plus besoin de la regarder car « on connaît bien les règles maîtresse, c'est nous qui les avons faites ! ». En effet, sans prétendre qu'ils sont devenus sages comme des images (d'ailleurs autonomie et sagesse sont deux choses différentes) ils ont désormais plus conscience de leurs actions et semblent comprendre ce qu'on attend d'eux. En effet, lorsqu'un

évènement se produit, les élèves vont d'eux même chercher la règle de vie de classe qui correspond à la situation.

Avec la mise en place de ces règles, les élèves, en ayant décidé de leur propre loi doivent aussi accepter de réparer leurs erreurs. Cela est de mieux en mieux accepté du fait que les élèves ont pris connaissance des interdits mais le chemin est encore long avant d'obtenir un comportement complètement responsable. Je ne sais pas exactement si les élèves sont devenus suffisamment responsables pour anticiper leurs actions, mais ils sont désormais capables de savoir ce qu'il faut faire ou ne pas faire dans la classe et dans l'enceinte de l'école.

Je regrette seulement de ne pas avoir pris le temps avec mes élèves de leur faire présenter leurs propres règles à la classe de ma collègue venue en début d'année. Je suis désormais certaine que lorsque j'aurais une classe en pleine responsabilité, et donc plus de temps, j'organiserai un échange entre les classes pour que les élèves puissent se présenter leurs règles de vie et pourquoi pas en discuter ensemble ?

2.2 Les métiers

Le tableau des métiers existe dans de nombreuses classes d'écoles maternelles et élémentaires. Je voulais donner un vrai sens à cette institution des « métiers ».

Dans la pédagogie institutionnelle les « métiers » consistent à distribuer des tâches aux élèves. Il s'agit d'un partage de pouvoirs et de droits entre pairs. A l'image d'une micro société où chacun tient son rôle et son « métier ». Les élèves prennent cette mission et se la partagent. Cela leur permet de se sentir nécessaire et utile à la vie de classe et donc intégré au groupe qui est alors plus soudé. Or, nous savons qu'un groupe soudé est un groupe qui évolue bien et de manière positive. Les élèves se sentent importants et prennent leur mission à cœur, ce qui permet à la classe de fonctionner (presque) toute seule. Les élèves qui se voient attribuer un métier, doivent honorer la tâche qu'on leur propose. Ils se responsabilisent pour la réaliser seul et ainsi gagner en autonomie. Les élèves doivent se sentir investi dans la vie de la classe et ainsi se responsabilisent eux-mêmes. Ces métiers ne sont pas fixes, ils se renouvellent toutes les semaines de manière à ce que tous les élèves puissent endosser chacun des rôles différents. (Annexe 2)

2.2.1 Mise en œuvre

Chaque début de semaine (souvent le lundi matin), nous élaborons ensemble le nouveau tableau des métiers. Ce sont les élèves qui se proposent pour réaliser un métier pour la semaine. Le choix se fait à main levée. Lorsque plusieurs élèves veulent le même métier, j'opère un choix

en fonction des élèves. Si M. a endossé un métier la semaine dernière tandis ce que son camarade n'a rien fait alors je choisirais ce dernier. Si j'estime en tant que membre exécutif du groupe, que l'élève élu pour un métier ne respecte pas les règles établies, je peux décider de le lui ôter. Ainsi l'institution des métiers vient renforcer l'institution des lois de vie de classe, et la prise de responsabilités des élèves.

Il apparaissait absolument indispensable de mettre en place ces « métiers » dans ma classe. En maternelle les enfants sont encore très centrés sur eux-mêmes. Ils ne s'intéressaient que peu aux autres, ce qui donnait une classe de nombreux individus sans avoir une vraie unité. C'est en tout cas le constat que j'ai pu faire dans ma classe. Je voulais alors déterminer si les métiers allaient réellement responsabiliser mes élèves et leur permettre de créer un groupe classe autonome et solidaire.

Comme pour les règles de vie, je ne voulais pas trop en imposer aux élèves. Je leur ai demandé de quoi aurions-nous besoin comme métiers dans la classe en donnant un exemple « le responsable de la date ». Cependant, contrairement aux règles de vies qui avaient été majoritairement trouvées par les élèves, les « métiers » ne les inspiraient pas grandement. J'ai dû beaucoup les guider et souvent donner moi-même la responsabilité. J'attendais tout de même une validation de la part des élèves pour l'inscrire sur notre futur tableau des métiers, ou comme je l'ai appelé dans ma classe, tableau des responsabilités.
J'ai choisi de l'appeler « tableau des responsabilités » plutôt que « tableau des métiers » car je voulais qu'ils se familiarisent avec ce mot « responsabilités ». C'est un objectif qui me tient à cœur et je préférais donc le présenter sous cette forme.
Nous avons donc mis en place huit responsabilités permanentes hebdomadaires :

- Responsable de la date

Le responsable de la date met celle-ci au tableau tous les matins. Nous avons des étiquettes pour chaque jour de la semaine. L'élève prend l'étiquette correspondante, le quantième sur la frise numérique et l'étiquette du mois. Il énonce alors la phrase du jour « aujourd'hui nous sommes … » répété par l'ensemble de la classe.
Il y a eu une véritable évolution quant à la manière de faire la date du jour. Au début de l'année je leur donnais le jour, le quantième et le mois. Au fil de l'année ils ont appris à faire défiler les jours en descendant un aimant positionné devant les étiquettes, à trouver eux même le quantième sur la frise numérique et à mémoriser le mois en cours. Cette évolution a pris presque

toute l'année mais ils sont désormais autonomes sur la mise en place de la date. Je n'avais quasiment plus à intervenir.
Nous nous apprêtons donc, avec mon binôme, à leur faire recopier au tableau.
Outre le fait de donner une mission à l'élève, cette responsabilité comporte de réelles phases d'apprentissage ; Se repérer dans le temps, reconnaître un mot outil, lire les chiffres, comprendre la succession des jours etc.

- Responsable des présents-absents

L'appel est une obligation institutionnelle pour les enseignants. Alors plutôt que d'appeler chaque matin les élèves un par un, moment d'ennui et donc d'agitation, nous avons décidé de déléguer cette responsabilité aux élèves. Ainsi, chaque matin les élèves ont accroché leur étiquette sous une frise numérique. Le responsable des présents et absents compte le nombre d'absents. Puis essaye de lire le nombre de présent sur la frise numérique (j'ai récemment commencé à compter à rebours). Une fois le nombre d'élève présent lu sur la frise, il faut vérifier que nous ne nous sommes pas trompés, ainsi l'élève responsable des présents compte les élèves un à un et vérifie avec mon binôme ou moi-même (et les élèves) que le nombres d'élèves dans la classe correspond bien.
De la même manière que pour la date, cette responsabilité fait travailler les compétences numériques.

- Responsable de la bibliothèque

Les élèves responsables de la bibliothèque sont au nombre de deux. Ils ont pour mission de maintenir l'espace de lecture propre et rangé. Ils doivent ranger les livres dans les bacs, ramasser les jeux ou pièces de puzzle égarées (l'espace jeux de société est mitoyen) et rapporter aux enseignantes les livres déchirés pour les réparer.

- Responsable du rangement des chaises

Les élèves responsables du rangement sont également deux. Ils doivent ranger les chaises de la classe après chaque activité et s'assurer que les élèves ont bien rangé leurs tables. Les élèves se sentent alors investi d'une mission importante, celle de retrouver un environnement de travail rangé et propre. Désormais ils n'hésitent plus à rappeler les élèves qui ont mal rangé leurs tables et peu à peu l'entraide s'est bien développée sans que j'aie à intervenir. J'observe certains élèves qui rappellent les autres pour ranger mais qui donnent alors volontiers un coup de main. Outre

l'autonomie de mes élèves pour le rangement, la formation d'un groupe soudé et solidaire voit le jour.

- Responsable de la météo

L'élève responsable de la météo doit observer par la fenêtre le temps du jour et, à l'aide de l'affiche de météo indiquer le temps qu'il fait. Si les élèves ne sont pas d'accord, ils ont le droit de le signifier, s'ensuit alors un mini débat pour savoir sur quelle image faut-il positionner la flèche indiquant la météo. Les élèves doivent expliquer pourquoi ils pensent autrement. Ils ne doivent pas juste dire « non, il fait beau » mais étayer leur propos « je pense qu'il fait beau parce que … »

Je pensais que cette responsabilité serait de courte durée et que les élèves se lasseraient vite. Je me suis pourtant rendu compte de leur attachement à ce rituel quotidien lorsque mon binôme a décidé de l'enlever et qu'à mon retour les élèves ont demandé à recommencer. Il n'y a pas de réel apprentissage dans cette responsabilité mais elle apporte un petit moment de langage qui n'est jamais à négliger en maternelle.

- Responsable des portes

Les moments de transition, de déplacements d'un endroit à un autre dans l'école étaient souvent une épreuve à gérer, surtout au début de l'année. Cette responsabilité s'imposait à moi comme une nécessité absolue pour réguler les déplacements de la classe en association avec le responsable de rang. A l'image d'un passage à niveau, il fallait installer un moyen de disséquer le cheminement de la classe. Ce moyen c'était le responsable de rang.

Le responsable des portes doit ouvrir et refermer les portes aux passages de la classe. Les autres élèves passent en remerciant ce dernier.

Au début, les élèves désignés responsables ne pensaient pas à ouvrir ou fermer la porte et les autres ne remerciaient jamais leur camarade. Mais au fil du temps je me suis aperçue de la prise de conscience du responsable de porte qui se dirige seul vers celle-ci et attend que je lui donne le signal, pour ouvrir, lorsque tous les élèves sont bien rangés. Certains d'entre eux prennent leur rôle de gardien de porte très au sérieux et insistent sur le calme du rang pour pouvoir ouvrir la porte. Ils n'ouvrent plus sans mon aval, ils attendent réellement le calme (j'ai en effet fait un test). Ils se sont également mis à demander eux même qu'on les remercie et les élèves ont pris cette habitude.

Désormais toute cette organisation se fait en autonomie quasiment complète. Cette responsabilité a permis une prise d'autonomie de l'ensemble de la classe en même temps et permet de bénéficier de moments de transitions dans le calme et la sérénité.

- Responsable de rang

Tous les élèves voulaient être le premier dans le rang, ce qui créait beaucoup de conflits aux moments de déplacements. La mise en fonction du responsable de rang a tout de suite mis un terme à ces disputes. L'élève désigné chef de rang a une responsabilité importante car c'est lui qui guide la classe d'un point A à un point B. Il doit s'arrêter à chaque palier dans les escaliers et attendre le reste du groupe. A l'image des autres responsabilités, celle-ci a mis du temps à se mettre en place correctement. Au début, les élèves ne prenaient pas en compte le reste du groupe et avançaient sans s'arrêter ou oubliaient qu'ils étaient responsables de rang. Dans ces cas-là, les autres n'hésitaient pas à prendre la place vacante. Désormais les élèves sont bien plus responsables et le rang se déplace de manière plus autonome. En effet, l'élève responsable du rang sait où s'arrêter et surtout j'ai remarqué qu'il regardait derrière lui pour s'assurer que le groupe suivait la cadence. Il est très gratifiant de constater ce changement de comportement qui traduit la prise en compte d'autrui, chose difficile pour de si jeunes enfants. Tous les élèves ne réagissent pas de la même manière évidemment mais c'est une progression générale. Par ailleurs, le groupe a accepté de donner cette position de pouvoir à un élève : si l'élève chef de rang est retardé ou a oublié sa mission, ses pairs viendront lui rappeler sans vouloir nécessairement prendre sa place. Je suis très satisfaite du résultat de ce métier qui a rendu mes élèves plus responsables dans les escaliers.

- Responsable du temps

En classe de maternelle les élèves ne savent pas encore lire l'heure et la notion de temps est encore très vague, ne serait-ce que pour les moments clés de la journée. Pour les responsabiliser sur le temps j'ai donc mis en place un signal lumineux qui indique la fin d'une période, à la fin d'un atelier par exemple, j'éteins la lumière. Au début de l'année, avant d'installer le tableau des métiers je secouais un petit tambourin pour accompagner le signal du rangement. Désormais c'est l'élève responsable du temps qui vient donner le signal sonore au moment où j'éteins la lumière. Lorsque nous avons débuté cette mission, de nombreux d'élèves oubliaient leur métier et ne venait prendre le tambourin qu'après m'avoir entendu le faire. A présent l'habitude est

prise et les enfants ont pris conscience de l'importance de leur rôle. C'est maintenant à eux que revient la mission de transmettre un signal au reste du groupe.

2.2.2 Bilan

La distribution des métiers est très révélatrice sur le degré de maturité de l'élève, ce qu'il est prêt à faire pour la classe ou non et ce qu'il est lui-même capable d'entreprendre. Le choix du métier est déterminant pour l'enfant. Un enfant timide ne voudra pas faire la date, qui lui demanderai de venir devant toute la classe, parler seul devant le groupe. C'est tout un ensemble d'actions dont il ne se sent pas encore capable d'accomplir. Notamment, au regard du tableau des métiers et des élèves qui y ont participé, on peut voir des noms récurrents presque toutes les semaines et d'autres qui n'y apparaissent jamais. Cela permet de se rendre compte, en temps qu'enseignante, de la position des élèves vis-à-vis de leur choix de métiers ou même de leur niveau de participation.

Je me suis demandé comment faire pour encourager les plus réticents. Je ne voulais en aucun cas les forcer car chacun évolue à son rythme et la prise d'autonomie s'apprend selon le degré de confiance. De plus, je compte toujours sur le phénomène du mimétisme et de l'affect pour décider les élèves les plus timides à prendre en charge un métier.

D'une manière générale les élèves ont pris à cœur leurs missions hebdomadaires. Alors qu'au début ils avaient du mal à endosser leurs responsabilités, ils ont à présent totalement intégré ces missions et les réalisent en toute autonomie.

Ces métiers ont été introduits pour faire comprendre aux élèves que leur place est importante au sein du groupe et qu'ils sont acteurs de leurs propres actions. Ils se montrent alors capables d'agir au sein de la classe et de l'école en suivant les règles établies ensemble et de manière de plus en plus autonome. Ils prennent plaisir à réaliser ces métiers et c'est très important que tout se passe dans le plaisir et la bonne humeur.

Par ailleurs la réalisation de ces responsabilités-métiers relatifs à la vie de classe les force à se décentrer d'eux-mêmes, de développer l'altruisme et l'esprit de groupe. Ils font des choses non plus pour eux-seuls mais pour les intérêts de la classe entière.

2.3 Le « Quoi de neuf ? »

Outre l'altruisme, le partage est important pour se sentir à l'aise dans le groupe. Lorsque nous partageons quelque chose et que l'autre nous écoute vraiment on se sent important et valorisé.

Le matin à l'accueil, les élèves venaient souvent me parler individuellement. Ils venaient me montrer un objet, un dessin ou une construction réalisée dont ils étaient fiers ou bien me ils me

racontaient une histoire vécue chez eux. Parfois cet échange se faisait entre pairs, mais toujours d'une manière bilatérale. Par ailleurs, lors d'une visite de ma tutrice de l'ESPE, celle-ci m'a fait remarquer que les échanges étaient très centrés autour de moi et que les élèves ne communiquaient pas assez entre eux. La mise en place du *Quoi de neuf ?* pour instaurer une parole de groupe m'a alors paru essentiel.

Le *Quoi de neuf ?* a été instauré en début de la quatrième période. Je ne l'ai mis en place que tardivement car je souhaitais bien maitriser le sujet avant. Je me suis beaucoup renseignée sur sa mise en place et son déroulement avant de me lancer. J'ai été agréablement surprise de son succès auprès de mes élèves.

Le Quoi de neuf ? est un moment de parole libre où les enfants racontent ce qu'ils veulent, encadrés par des règles établies ensemble.

2.3.1 Mise en œuvre

J'ai instauré ce nouveau rituel en leur présentant une affiche où était collé la photo de chacun. Je leur ai alors expliqué le mode de fonctionnement ; les élèves désirant nous raconter quelque chose venaient dessiner une petite croix à côté de leur photo. (Annexe 3)

Nous avons rappelé les règles de paroles en insistant bien sur leur importance à chaque session. Ainsi durant les rituels du matin nous comptabilisions le nombre d'élève voulant participer au *Quoi de neuf* ? du jour. Ce temps est ritualisé tous les jours pendant une dizaine de minutes au même moment de la journée. Le repérage dans le temps est un élément essentiel au bien-être des élèves. Les jeunes enfants en construction ont besoin de savoir ce qu'il va se passer. Cela est structurant et rassurant.

Le moment du *Quoi de neuf ?* doit être très encadré pour permettre aux enfants de parler et de partager en toute sécurité. Il était indispensable d'établir un climat de confiance total, surtout pour les élèves les plus réservés. Ils devaient apprendre à s'écouter les uns les autres, n'intervenir que lorsqu'ils y étaient autorisés et surtout respecter la parole de l'autre c'est à dire aucune moquerie acceptée.

Je n'ai pas eu beaucoup de mal à faire respecter ces règles déjà demandées en temps normal, mais là encore plus fermement durant le *Quoi de neuf ?*

Pour renforcer le cadre de ce rituel, je sors alors du coin de rassemblement et seul l'enfant parleur se tient au milieu. Pour respecter le temps de parole de chacun, je leur ai donné un sablier en ayant auparavant expliqué de quoi il s'agissait et à quoi il servait. Nous avons autorisé cinq questions par présentation. C'est l'élève parleur qui interroge ses camarades. Ainsi il y a un vrai moment d'échange entre les élèves, sans l'intervention de l'enseignante.

Lors des dernières séances réalisées, j'ai instauré un « compteur de question ». L'élève en charge doit alors comptabiliser les questions et dire stop au bout des cinq interrogations. Par souci pratique, dans un premier temps je n'ai désigné que des élèves ayant un bon niveau de dénombrement. Il traçait au tableau cinq bâtonnets qu'il effaçait au fur et à mesure des questions. Cela lui permettait de se repérer dans le dénombrement des questions. A terme les autres élèves se rendaient compte par eux-mêmes du nombre de questions restantes.

Lors des premières séances les questions étaient très souvent les mêmes. Les élèves se copiaient mutuellement. Aussi, beaucoup d'élèves ne saisissaient pas vraiment le sens d'une « question » et faisaient des remarques déclaratives : « c'est beau » ou « j'aime beaucoup » par exemple. Puis peu à peu les questions ont commencé à se diversifier et à devenir plus intéressantes et les remarques déclaratives se sont atténuées, bien que toujours présentes.

Les objectifs du *Quoi de neuf ?* sont assez variés. Outre la prise d'autonomie pour apporter de quoi discuter, il permet de travailler le langage évidemment mais aussi la confiance en soi. Dans ma classe de moyenne section j'ai beaucoup de petits parleurs qui n'osent jamais intervenir. Ce moment dédié à la parole libre permet de leur donner envie et peut être de se lancer. En effet oser prendre la parole en groupe est un objectif important de l'école maternelle. Ce moment a un fort aspect affectif puisque les élèves peuvent parler d'eux-mêmes ou de choses personnelles qui les animent (objets, livres, photos etc.). Je comptais donc énormément sur cet attrait affectif pour attirer les petits parleurs dans l'arène du *Quoi de neuf ?* Il est aussi important de souligner le devoir de respecter les règles spécifiques à ce temps de langage. La prise de responsabilité face à ces règles est importante et donne beaucoup de sens pour les élèves. Étant eux-mêmes passés devant la classe, ils réalisent par expérience la nécessité de respecter les règles mises en place pour un bon déroulement.

2.3.1 Bilan

Les élèves ont très rapidement adopté ce nouveau rituel langagier. Contrairement aux autres mises en place qui ont mis du temps à être intégrées, celle-ci a eu une portée plus immédiate. Dès la première semaine, les élèves les plus à l'aise ont commencé à rapporter des objets de chez eux de leur propre initiative. Peu à peu les autres élèves ont aussi eu envie de participer et partager ce qui leur tenait à cœur. La prise de responsabilité face à ce nouveau rituel a été très rapide. L'action de prévoir d'apporter quelque chose à l'école dans un but prédéfini, celui de partager son histoire avec ses camarades est une grande avancée dans l'autonomie de l'enfant.

Il prend seul des décisions dont il connaît la portée, et il le fait de son plein gré et même avec plaisir. C'est sa posture d'acteur donnée par la responsabilisation d'apporter un objet pour en parler qui apporte à l'enfant son autonomie.
Cette institution a réussi à installer une cohésion de groupe et une prise d'autonomie par les élèves. Chaque enfant se sent impliqué, soit par le devoir de respect d'écoute et d'attention soit par l'envie de partage. Ils sont alors en interaction complète sans la prise de décision d'un adulte.
Le *Quoi de neuf* a permis de mettre doucement en place une autorégulation des relations sociales entre pairs sans l'intervention nécessaire d'un adulte référent.

Les mises en place relatives à la vie de classe m'ont permis de résoudre le problème de cohésion de groupe. Néanmoins, ma difficulté quant à l'autonomie des élèves face à leurs activités scolaires, nécessitait d'autres institutions plus spécifiques.

III. Mise en place des institutions relatives au travail scolaire

3.1 le travail individualisé en autonomie

Le travail individualisé en autonomie est pour l'élève *« l'acceptation de réaliser avec sérieux les tâches scolaires qui lui sont réservées, malgré les contraintes connexes »*.
La gestion d'un atelier dirigé s'avérait difficile dans la classe au début de l'année. Les élèves laissés en "autonomie" ne l'étaient absolument pas et se déconcentraient très facilement. En me renseignant auprès de mes collègues et grâce aux recherches effectuées sur le sujet, j'ai réussi assez rapidement à trouver des solutions en termes de contenu, de motivation et surtout à la mise en place d'ateliers uniquement semis-dirigés permettant de gérer l'ensemble des groupes avec l'aide de l'ASEM.
Néanmoins l'hétérogénéité des élèves n'est pas un secret et bon nombre d'entre eux avaient fini leurs activités bien avant les autres. Bien que le jeu en maternelle ait une place importante, ces coins faisaient beaucoup de bruit et les élèves plus lents ou en difficultés avaient d'autant plus de mal à se concentrer et à finir leurs travaux. J'avais besoin d'un (ou plusieurs) outil(s) pour favoriser l'autonomie des élèves les plus rapides sans leur donner l'impression de crouler sous

le travail. Les règles de vies ont bien sûr beaucoup servi pour réguler le coin jeu mais ce n'était pas suffisant pour responsabiliser les élèves vis à vis de leur travail.
Pour commencer je me suis concentrée sur la prise d'autonomie après le travail demandé. Je voulais voir si cela aurait une influence sur leur gestion du travail personnel dans la durée. Si les élèves se responsabilisaient dans leurs actions après avoir terminé leurs activités scolaires, y aurait-il un impact sur leur gestion du travail demandé ?

3.1.1 Mise en œuvre

Inspirée de la pédagogie institutionnelle, la remédiation est celle du travail en autonomie. Il est important de souligner la différence entre le travail autonome et le travail en autonomie. Il se présente sous deux formes : les ateliers en autonomies les cahiers d'activités en autonomie (fiches de travail-jeu). Ces outils doivent permettre aux élèves d'accéder à une autonomie de travail, d'être responsable dans leur gestion des activités, de stimuler différents comportements face à des situations d'apprentissages diverses et tout en tenant compte du rythme de chaque élève. Ces outils introduisent une nouvelle dimension de choix personnels pour l'élève. Désormais l'enfant a une perspective de l'ensemble des activités accessibles : il sait ce qu'il a fait, ce qu'il n'a pas encore fait et pour les ateliers en autonomie peut revenir autant de fois qu'il le souhaite sur une même activité.

- ➢ Les ateliers en autonomie

Au fil de l'année, j'ai installé des petits jeux et des ateliers à faire seul ou à deux maximums. Ces petits ateliers permettaient de mettre en œuvre des compétences variés en passant par le jeu et par le plaisir. Cet aspect ludique est important pour la motivation de l'élève et permettre de susciter l'envie d'y aller seul. Ici, je me suis notamment inspirée de la pédagogie Montessori pour la mise en place des ateliers en autonomie. Nous avons installé plusieurs ateliers différents. Il en fallait un nombre assez conséquent pour que les élèves aient le choix et surtout qu'ils puissent tous en avoir un. Il y avait des ateliers de motricité fine (ardoises avec feutres Velléda, découpage dans des magazines ou sur des bandes pointillées, enfilage de perles plus ou moins grosses et autres jeux), des jeux pour se repérer dans l'espace (mosaïques, jeux de reproduction en miroir), des jeux de formes géométriques, des jeux de numération (jeux de la coccinelle par ex.) et des jeux de tri et mini jeux de société (cartes, escargot, jeux des bougies etc.).
Nous avons commencé à ranger tous les petits ateliers à un endroit bien spécifique (le placard de la classe) pour que les élèves sachent se repérer facilement et puissent aller les chercher eux même. Le rangement était tout aussi important car il fallait remettre son atelier au bon endroit.

Cette notion de rangement, savoir où se trouvent les choses, est très rassurante et structurante pour les jeunes élèves. Cela contribue aussi à construire leurs repères dans la classe.
Les petits ateliers-jeux en autonomies étaient disponibles pour les enfants à tous moments de la journée mais ils étaient spécifiquement destinés aux élèves ayant fini leur travail avant les autres. Ils devaient alors aller en chercher un dans le placard et s'installer calmement à une table pour le réaliser. Ils pouvaient également choisir de prendre un puzzle ou un mini jeu de société. L'important étant qu'ils se prennent en charge avec une activité de leur choix et qu'il la fasse de manière autonome.

- ➢ Les cahiers d'activités autonomes

Nous avons fabriqué, avec mon binôme, des cahiers d'activités à réaliser en autonomie. Chaque élève en possédait un. Ils devaient donc le remplir, au rythme qu'ils voulaient et dans l'ordre qu'ils voulaient. Je me suis inspirée ici du "plan de travail" de la méthode Freinet.
A l'échelle de nos élèves, le plan de travail en maternelle consiste en un carnet (ici de graphisme) à remplir dans les mêmes conditions que les ateliers-jeux en autonomie. A la fin d'un travail, ou dans un temps donné et défini, l'élève va aller chercher son petit carnet et choisir la page d'activité qu'il souhaite suivre. A l'arrière, sur la 4ème de couverture, sont reproduites toutes les activités et dès lors que l'élève en a terminé une, il doit la colorier pour savoir, visuellement ce qu'il a fait et ce qu'il lui reste à faire. (Annexe 4)
Ainsi au fur et à mesure il constate par lui-même son avancé. Cela lui permet de s'approprier son travail, d'en être totalement responsable.
Il y a eu un carnet de coloriages simples et un carnet de coloriages magiques. Les élèves ont également un cahier de dessin libre qu'ils peuvent utiliser s'ils le préfèrent. J'ai pour objectif de mettre en place en 5ème période un carnet de jeux avec des labyrinthes, des mots à recopier, des gommettes à coller etc.

3.1.2 Bilan

En ce qui concerne les ateliers autonomes, certains jeux ont mis du temps à être effectifs, il fallait d'abord les faire découvrir aux élèves, les faire jouer de manière dirigée notamment pour les mini jeux de société. Mais le fort impact affectif, l'envie de prendre un atelier, un jeu et de jouer tranquillement après le travail a permis de mettre plutôt rapidement le système en marche malgré la faible quantité d'ateliers du début. Par ailleurs, les élèves étaient fiers d'avancer dans

leurs cahiers d'activités et comparaient régulièrement leurs avancées entre eux. Au-delà de la prise de responsabilité de leur travail, le lien social et affectif a été positif.

D'une manière générale ces mises en place ont réellement permis aux élèves de se responsabiliser, de s'autoréguler (rester calme, partager un jeu, attendre son tour pour avoir un jeu etc.) et leur a permis de gagner en autonomie. Effectivement, au lancement de ces ateliers et des cahiers d'activités libres, peu d'élèves allaient spontanément les chercher. Beaucoup d'entre eux me demandaient ce qu'ils pouvaient faire lorsqu'ils avaient fini ou bien se dissipaient dans la classe. Comme pour toutes les activités mises en place, c'est à force de répétition que les élèves ont progressivement pris en main leur gestion de travail. La patience est récompensée. Les élèves sont désormais plus responsables vis à vis de leur mobilité et travail dans la classe. Ils savent où se trouvent les ateliers, où se trouvent leurs cahiers d'activités et décident de ce qu'ils veulent faire. La prise de décision montre bien la capacité de réflexion et la prise de responsabilité des élèves : la classe est plus calme et plus sereine.

A un moment donné, les élèves ont commencé à jouer ensemble. Le partage était souvent difficile dans la classe même si le groupe s'est soudé au fil de l'année. Avec la pratique des ateliers en autonomie et la petite quantité d'ateliers du début, les élèves qui avaient vraiment envie de jouer à un jeu ont commencé à le partager. Même lorsque cet atelier ne nécessitait qu'un seul utilisateur, les élèves trouvaient un moyen de pouvoir participer à deux. Une phase de négociation entre les deux enfants s'entamait et si celle-ci aboutissait positivement ils se mettaient à chercher comment jouer ensemble. L'atelier en question prenait alors une toute nouvelle dimension insoupçonnée par ma collègue ou moi-même. Par exemple (et tout particulièrement) les jeux de mosaïques et de reproduction de fiches étaient les plus touchés par ce phénomène de partage. Les élèves essayaient de résoudre à deux une fiche trop compliquée à réaliser seul ou alors inventaient ensemble un nouveau modèle. J'ai trouvé que ces ateliers s'en trouvaient enrichis par leur créativité et leurs interactions. De même que pour les cahiers d'activités, les ateliers en autonomie ont aussi réussi à créer des liens socio-affectifs entre les élèves.

3.2 la pratique de texte libre

L'entrée dans l'écrit est une étape importante en maternelle, il est nécessaire de familiariser les élèves à l'écrit le plus tôt possible. A cet âge-là, la conscience de l'écriture comme trace concrète et immuable n'est pas évidente à acquérir. D'autre part, ils n'ont pas encore acquis le fait de prévoir ce qu'il faut dire et comment le dire. Ils n'ont pas encore la maîtrise de

l'anticipation, notion est essentielle pour avancer dans un écrit. Tout un travail échelonné est indispensable pour ce savoir-faire.

La pratique de texte libre, selon la pédagogie institutionnelle participe à l'expression libre. Elle correspond à une stratégie d'apprentissage qui privilégie l'expression de ses pensées et de ses réflexions. Mais aussi la socialisation des productions en les partageant avec ses pairs, et surtout l'utilisation du tâtonnement pour réaliser l'acquisition de la langue écrite.
Personnellement, c'est un choix pédagogique important. Cela permet à l'enfant d'accéder à l'autonomie de pensée en lui permettant d'écrire (de dicter) librement ce qui lui vient à l'esprit (en apprenant au fur et à mesure à structurer sa pensée). C'est une technique simple et efficace à mettre en place.
Elle se pratique bien différemment en maternelle et en élémentaire. En maternelle, les élèves ne sachant pas écrire, toute la pratique de texte libre se déroule en dictée à l'adulte. J'ai employé différentes modalités de la plus simple à la plus complexe dans un déroulement chronologique. J'ai réalisé cet exercice d'abord de manière collective pour les affiches de la classe. Puis quelques fois j'ai planifié sur l'emploi du temps un roulement pour l'écriture en dictée à l'adulte au sein des ateliers (en guise d'atelier dirigé). Cette modalité ne me satisfaisait pas car elle n'était pas assez spontanée. C'est pourquoi j'ai aussi travaillé individuellement avec les élèves lors des moments d'ateliers en autonomie.

3.2.1 Mise en œuvre

Il fallait d'abord que les élèves soient capables d'énoncer des phrases complètes et construites, ce qui n'est pas encore acquis en début d'année. J'ai commencé la pratique de texte en dictée à l'adulte à partir de la 3ème période lorsque j'ai senti que les élèves étaient suffisamment avancés en termes de langage et surtout de compréhension du fonctionnement de l'écrit. Pour cela nous avons beaucoup travaillé avec des affiches donnant suite à des travaux, projets réalisés en classe. Les élèves me dictaient les phrases à écrire sur les affiches, pour décrire une photo, une œuvre, des illustrations etc. Par exemple, lors d'un projet sur la germination, nous avons créé une affiche pour la classe.
Il fallait légender les photos et expliquer le travail réalisé par les élèves (l'affiche était accrochée au-dessus de leurs plantations). Nous n'étions alors qu'à l'exercice de la dictée à l'adulte et à l'apprentissage du fonctionnement de l'écrit. Une fois ces bases acquises par les élèves j'ai commencé doucement à la réalisation de texte libres.

Tout d'abord et de manière assez classique, nous avons utilisé leurs œuvres personnelles en s'appuyant sur leurs dessins réalisés dans leurs cahiers. (Annexe 5) Les dessins étant libres, la création du texte le serait aussi.

Je prenais place à côté d'un élève et lui demandait de me décrire son dessin, puis je lui proposais d'écrire quelque chose à propos de celui-ci. Au début, les phrases étaient très courtes et simples, par exemple, "c'est la maison de mamie". Puis au fil du temps et de la régularité de l'exercice, les phrases se sont étoffées. Les élèves les plus à l'aise étaient alors capable de me dicter un vrai petit récit, toujours en rapport à leur dessin. Par exemple, lors d'un moment d'ateliers autonomes, je suis allée voir un de mes élèves plutôt performant qui dessinait dans son cahier et j'ai commencé avec lui une dictée de texte libre. Il s'est mis alors à inventer une histoire, en s'appuyant sur son dessin. (Annexe 6) Plus j'écrivais, plus il ajoutait de détails et de péripéties à son récit. Il y prenait beaucoup de plaisir. J'ai pu faire cette expérience auprès de nombreux élèves. Je me suis rendu compte à quel point l'expression libre les animaient et la prise de confiance en eux qu'elle leur procurait, même chez les élèves les moins à l'aise.

Théoriquement, le texte libre doit être lu à ses camarades pour partager ses pensées. En maternelle les enfants ne sachant pas lire, ils ne pouvaient pas réaliser cet exercice. En revanche, plusieurs d'entre eux ont souhaité de présenter leurs dessins au *Quoi de neuf ?* Dans ce cas je me chargeais de la lecture de l'écrit à leur place. Cette présentation suscitait beaucoup d'intérêt chez les élèves. La liaison de groupe s'est encore renforcée grâce à cette pratique, l'enfant se sentait intégré et écouté.

Enfin, j'ai tenté un exercice plus difficile, celui de l'écriture d'un album commun.

D'une part le groupe classe s'était soudée et nous avions déjà un peu travaillé sur des projets communs. D'autre part les premiers exercices d'expression libre avaient été concluant. Je les sentais capable de réaliser cette composition.

En leur proposant d'écrire notre propre livre. Cette idée les a tout de suite enchantées. Pour rester dans un libre choix je leur ai proposé deux albums sans textes que nous avions parcouru en amont. Le choix a été fait par vote à mains levée (pratique habituelle mise en place avec les responsabilités). Il y a eu un long moment de langage pour bien expliquer le principe du projet puis nous sommes passés à l'écriture. Les élèves étaient groupés par deux ou trois, j'ai tenté de faire des groupes homogènes. Il fallait à tout prix éviter que dans un groupe un petit parleur soit avec un grand parleur, le plus timide se cache derrière son camarade plus à l'aise. Tout le monde devait participer à la conception de l'histoire. Ce choix a porté ses fruits car les groupes de petits parleurs qui au début ne parlaient pas, ont fini par s'exprimer eux aussi. Il a fallu les

encourager et désinhiber leur anxiété d'imposer un écrit aux autres pour qu'ils se lancent. Une fois parti ils l'étaient vraiment. C'est ce que j'ai trouvé de plus gratifiant dans cette pratique d'expression libre. Quel que soit le profil de l'élève, qu'il soit tout de suite à l'aise ou qu'il ait du mal à rentrer dans l'exercice, une fois lancé il y prenait du plaisir. Les enfants aiment inventer des histoires et c'est très plaisant de pouvoir y participer tout en les structurant. Pour parvenir à quelque chose de cohérent, nous lisions au fur et à mesure les productions des groupes. Dès lors, c'est bien-sûr leurs productions personnelles que les enfants travaillaient. Ils étaient stimulés par le groupe grâce à un échange entre pairs qui les mettaient en confiance. Cela leur permettait de construire leur pensée cognitive (*qu'est-ce que je dois écrire*) et affective (*qu'est ce qui me plait dans ce que j'écris, les autres respectent ce que je pense*) et de se développer au sein d'une collectivité ; la classe.

Dans ce dernier exercice outre le plaisir d'écrire pour s'exprimer, pour créer, il y avait aussi le plaisir d'écrire pour les autres (pour les camarades, pour les parents…).

Les élèves se sont eux-mêmes responsabilisés dans l'élaboration de ce projet. Ils feuilletaient l'album à la recherche d'idées et de leurs propres initiatives prenaient part au coloriage des illustrations.

3.2.2 Bilan

La pratique d'expression libre permet aux élèves de se projeter, de prendre conscience de la répercussion de leurs idées. A mon sens, cet exercice leur donne un accès à l'autonomie : ils organisent leur pensée, la structurent et la mettent en ordre. C'est là, la source de la responsabilisation. Ils réalisent ce qu'ils sont capables de faire d'eux-mêmes : ce texte inventé par eux et qui ne bougera plus. Ils retrouveront toujours exactement la même histoire avec les mêmes mots. Cela crée dans leur esprit le caractère permanent de l'écriture et de ce fait, de leurs actions. Ainsi faut-il penser et réfléchir avant de prendre une décision.

L'expression libre est une stratégie d'écriture personnalisée. Elle permet aux élèves d'exprimer via la dictée à l'adulte, leur pensées personnelles en autonomie et pas seulement des écrits commandés ou suggérés.

A présent, il me semble important de pouvoir varier les différents types d'écrits. L'écriture ne doit pas se résumer aux récits d'inventions. Les élèves doivent apprendre, et apprendrons tout au long de leur scolarité, la multitude de types d'écrits existant. Il aurait pourtant été intéressant de sensibiliser ces jeunes élèves à au moins deux ou trois types d'écrits différents accessibles à leur niveau. Le manque de temps occasionné par l'alternance ne m'a pas permis de pouvoir

accomplir ce dernier travail mais j'ai tenté d'y remédier en leur faisant découvrir, via la lecture, différents écrits : la lettre, la recette de cuisine et des petits documentaires.

Conclusion

Il s'est imposé à moi que les situations responsabilisantes sont indispensables pour la formation des élèves en tant que futures personnes accomplies. Non seulement pour construire leur autonomie mais aussi pour leur apprendre à s'autogérer dans des situations de vie quotidienne et en collectivité. Ces missions doivent être édifiées par l'enseignant mais en collaboration avec les élèves. Les règles de vie par exemple, n'auraient sûrement pas aussi bien fonctionné si elles avaient été imposées telles quelles aux élèves.

Ci-dessous j'ai établi un tableau, synthétisant toutes les institutions organisées au cours de l'année scolaire. J'y ai répertorié la situation initiale, c'est à dire l'état de la classe avant la mise en place de l'institution en question. Puis les effets sur la classe, les changements opérés. Enfin, quelques pistes d'amélioration.

Institutions	Avant	Effets sur la classe	Pistes d'amélioration
Les règles de vie	Le cadre réglementaire est passif, Beaucoup de disputes, parfois de violence entre les élèves.	La réglementation est active puisque instaurée par les élèves eux-mêmes. L'affichage des règles de vie sert de médiation pour les conflits et encadre visuellement les interdits. Les élèves sont plus conscients de leurs actions et envisagent les conséquences. Ils réalisent les exigences du "vivre ensemble".	Faire connaître, communiquer aux camarades des autres classes leurs règles de vie. Échanger sur les différences. Établir des règles de vie commune à l'école tous ensembles à l'aide de conseils de classe.

Les métiers	Manque d'implication des élèves dans la vie de la classe. Pas de prise de décision.	Les élèves se responsabilisent. Ils prennent conscience de leur utilité au sein du groupe et gagnent en confiance. Ils prennent des décisions en fonction du métier qui leur est attribué et l'assument durant la période impartie de manière autonome.	On aurait pu diversifier les métiers au fil de l'année. Les modifier selon les besoins de la classe. Ainsi l'aspect routinier pourrait être cassé et remettre toujours les élèves en situation active de recherche et d'amélioration.
Le Quoi de neuf	Très peu d'échange entre les élèves. Relation enseignant-élève prédominante. Peu de lien social entre les élèves	La prise de parole est libre et sécurisée. Les élèves gagnent confiance en eux et améliorent leur pratique du langage oral (langage d'évocation, phrases construites, poser des questions etc.). Il y a plus d'échanges directs des élèves entre eux sans l'intervention d'un adulte. Le lien social est renforcé et les enfants sont autonomes dans le déroulement des séances.	On pourrait répertorier (photos) les interventions dans des carnets thématiques (carnet de dessin, carnet des jouets, carnets des vêtements etc.) pour pouvoir se remémorer les apports des élèves et avoir un support type imagier issu du traces concrètes.
Le travail en autonomie	Les élèves sont très peu autonomes vis à vis de leur travail, se dissipent vite et génèrent beaucoup de bruit qui perturbe la classe. Difficulté de gérer les élèves plus rapides que les autres.	La prise d'autonomie est efficace. Les élèves se prennent en main sans avoir besoin qu'un adulte leur dise quoi faire. Ils savent où sont rangés les choses et ils savent ce qu'ils peuvent faire. Ils travaillent ensemble, échangent entre pairs. Les temps de flottement sont remplis. Les élèves sont actifs au maximum au sein de la classe.	Il faudrait varier et multiplier les ateliers en autonomie. Il faudrait aussi enrichir les cahiers d'activités autonomes. On pourrait, dans l'esprit de la pédagogie institutionnelle, construire les cahiers d'activités avec les élèves.
L'expression écrite libre	Les élèves ne trouvaient pas forcément de sens aux activités de langage, ne comprenaient pas vraiment la fonction de l'écrit. Se laissaient	Les élèves sont maîtres de leurs exercices d'écriture qui a alors beaucoup plus de sens. L'imagination et la créativité sont stimulées. La nécessité d'organiser	Il faudrait que je m'améliore dans ma pratique personnelle afin de réaliser des séances d'expression libre plus performantes pour les élèves.

	guider par les ateliers dirigés.	sa pensée les rend plus autonomes dans leur manière de réfléchir et de prendre des décisions de manière générale.	Il faudrait aussi diversifier les types d'écrits (lettres, recettes, documentaire etc.)

Cependant la construction de l'autonomie est un travail à long terme et nécessite d'être poursuivie dans les classes supérieures et tout au long de la scolarité de l'enfant. Malgré de nombreux progrès, les élèves de la classe de moyenne section n'ont pas acquis une autonomie totale mais la prise de responsabilités est amorcée et leur permettra, je l'espère, de continuer de se construire solidement.

A l'issue de cette année de pratique et en observant les effets des différentes institutions sur les élèves, j'ai pu constater que la responsabilisation des élèves a bien eu un effet bénéfique sur leur prise d'autonomie. Avec toutes ces encadrements, progressivement, les élèves se sont habitués à prendre en charge leur organisation au sein de la classe ainsi que dans leur travail. Évidemment l'objectif n'est pas rempli à cent pour cent, il faudra encore plusieurs années pour cela. Cependant c'est dès le début de leur scolarité que les enfants doivent apprendre à se responsabiliser pour devenir des adultes autonomes et maîtres de leurs choix.

Pour conclure, cette première année en tant que professeur des écoles m'a vraiment permis d'appréhender mon rôle d'enseignant d'un autre point de vue. J'ai découvert une pédagogie qui a touché juste et a modifié ma pratique et ma vision de l'enseignement.
Enfin, je suis convaincue, que la prise de responsabilité, la gestion de son organisation et de ses pensées propres, rend l'enfant acteur de ses apprentissages.

Bibliographie

Yves JEANNE, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », Reliance 2008/2 (n° 28), p. 113-117.

Catherine CHABRUN, « *Entrer en pédagogie Freinet* », 2015, édition Libertalia, collection N'autre école.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale

Sitographie

http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation

http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/25463

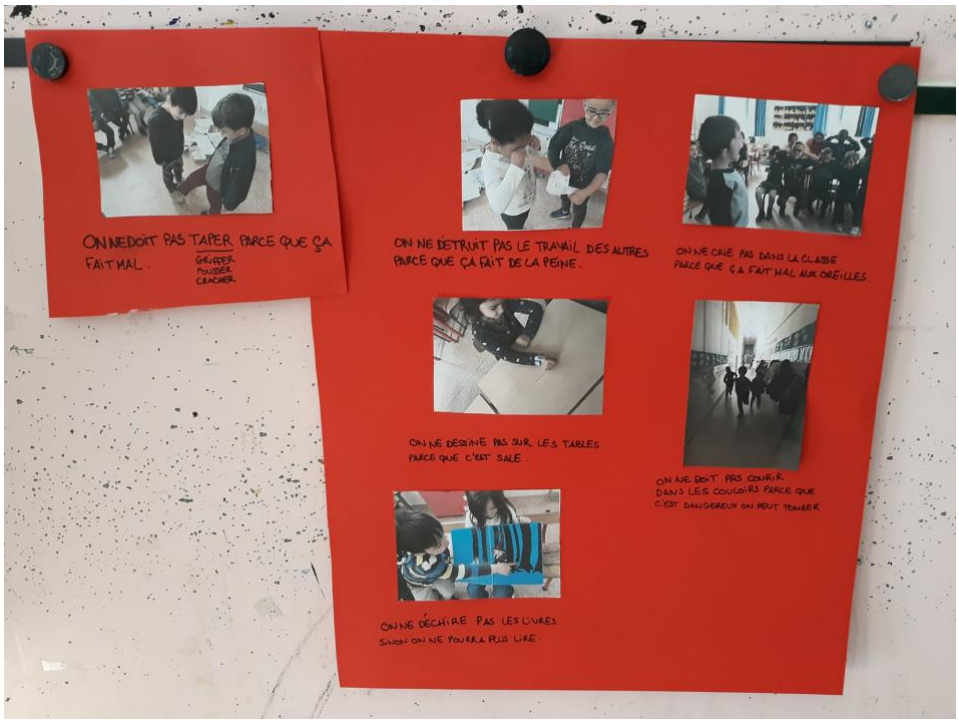
http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/31002

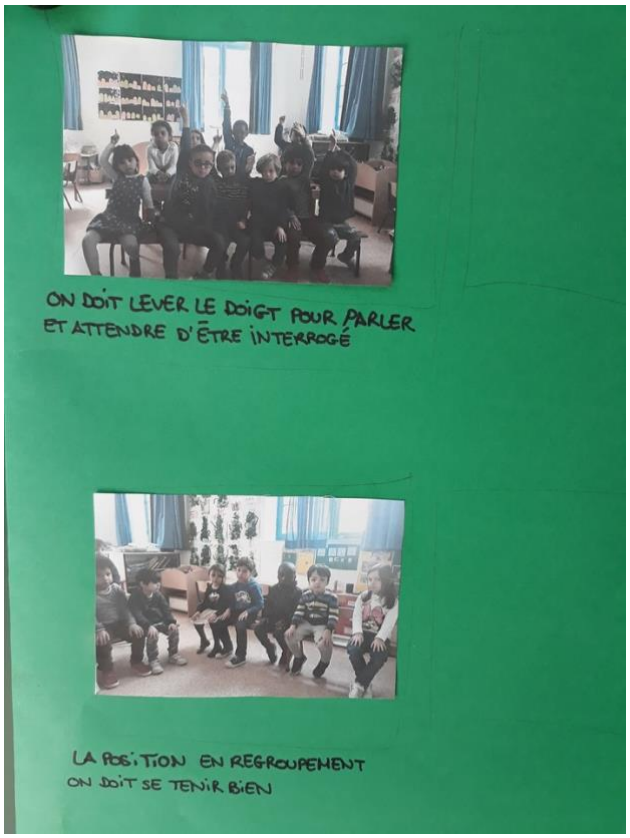
https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-12/cahier_12_responsabiliser_les_eleves_2014-12-06_12-23-49_846.pdf

Annexes

Annexe 1

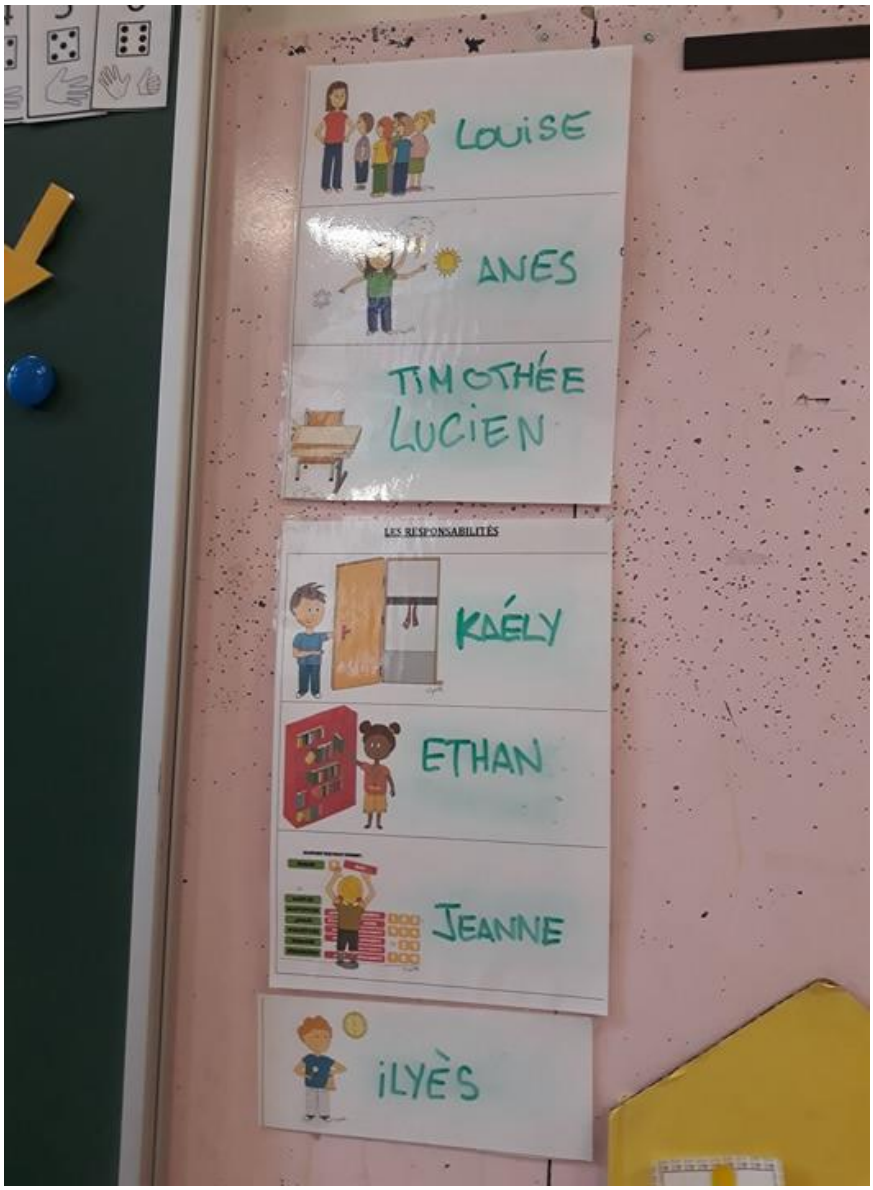
Les affiches des règles de vies





Annexe 2

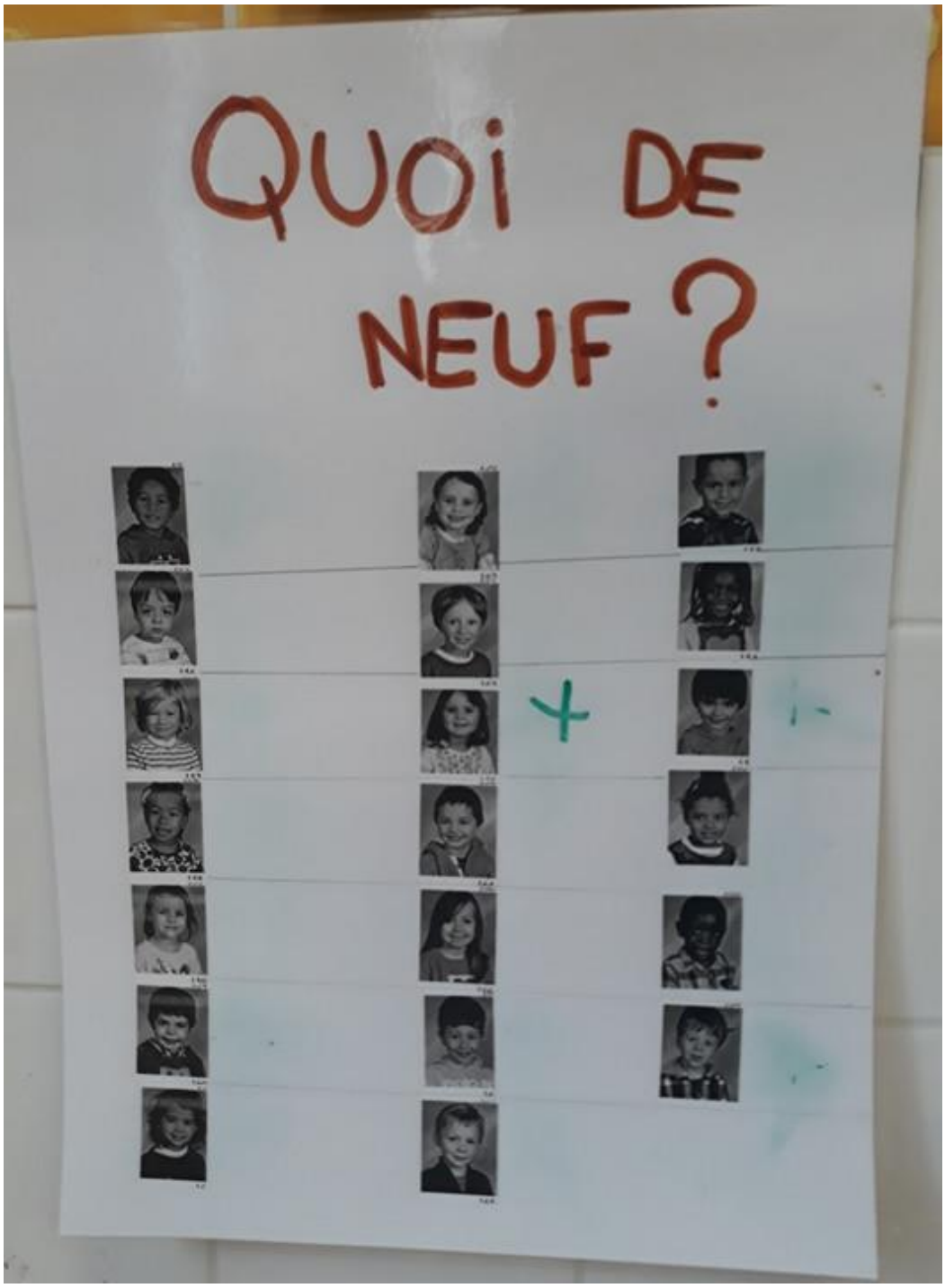
Le tableau des métiers :



Chaque semaine, le tableau est renouvelé pour permettre à tous les élèves de participer.

Annexe 3

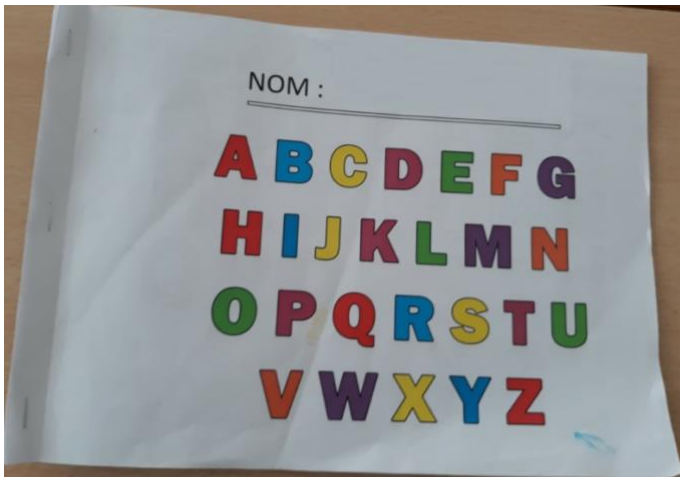
Le tableau du *Quoi de neuf ?*



Les élèves dessinent une petite croix à côté de leur photo pour indiquer qu'ils ont quelque chose à présenter.

Annexe 4

Le cahier d'activités en autonomie

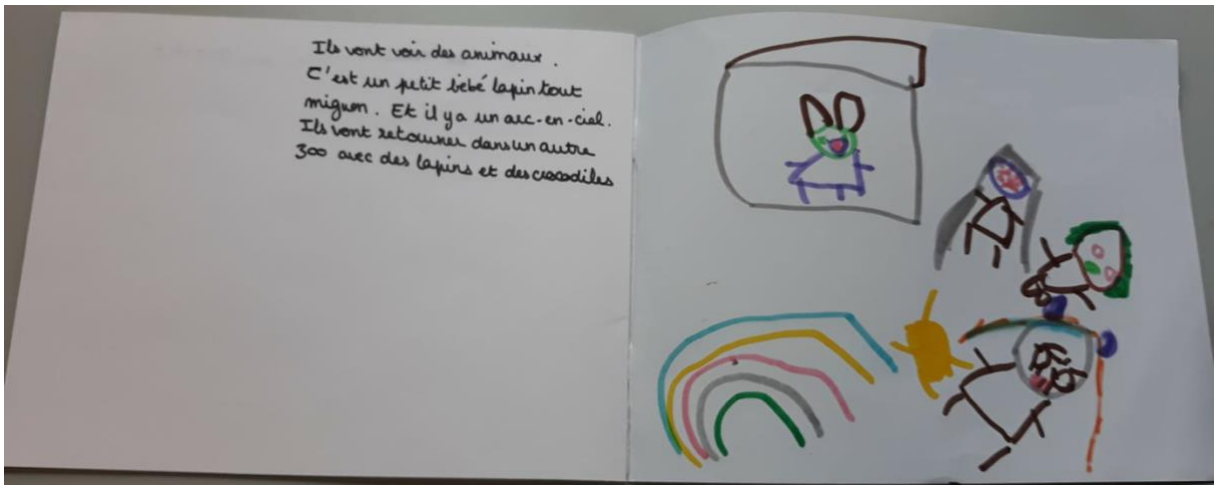




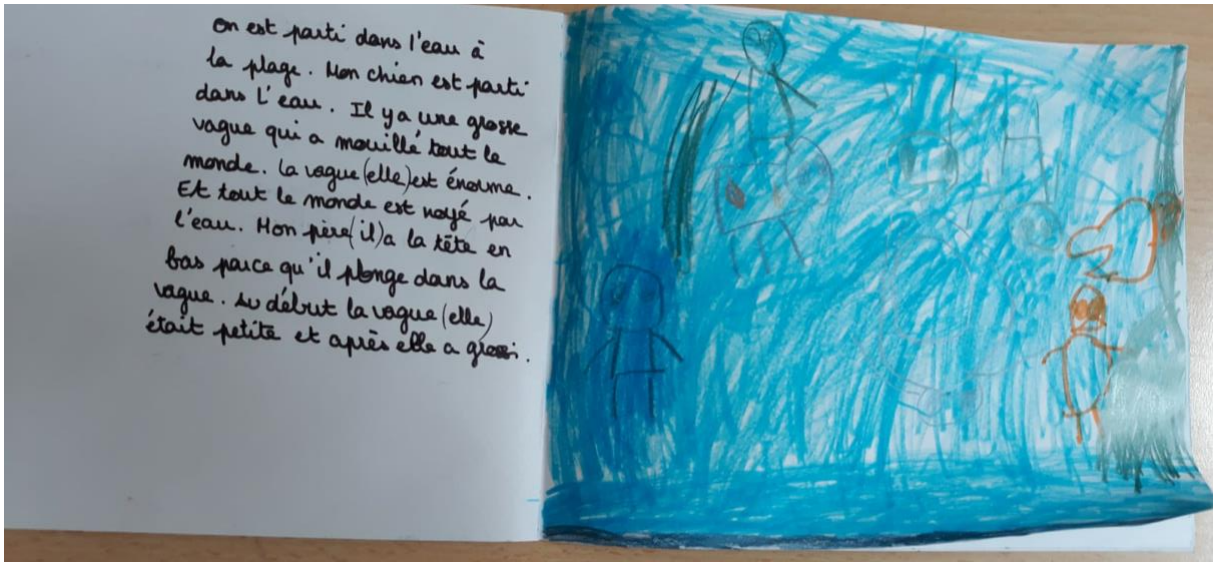
Une fois la page d'exercice terminé, l'élève la colorie en jaune pour mieux visualiser sa progression et le travail qu'il lui reste à faire.

Annexe 5

Expression libre en dictée à l'adulte







Ce mémoire traite de la mise en place progressive d'outils issus de la Pédagogie Institutionnelle de F.Oury par une professeure des écoles stagiaire dans une classe de moyenne section de maternelle. Il aborde la relation entre la responsabilisation et l'autonomie des élèves.

This essay concerns the progressive setting of multiple work tools coming from F.Oury's educational method called "Pédagogie Institutionnelle" by a primary school teacher student in a second year of preschool. It broaches the link between individual responsibilities and the autonomy of the pupils.