



**HAL**  
open science

# Apprentissage et autonomie : le cas de ateliers autonomes : pratiques pédagogiques, enjeux et évaluations

Adrien Cazenave

► **To cite this version:**

Adrien Cazenave. Apprentissage et autonomie : le cas de ateliers autonomes : pratiques pédagogiques, enjeux et évaluations. Education. 2018. dumas-01917202

**HAL Id: dumas-01917202**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917202>**

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



**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **Apprentissage et autonomie : le cas des ateliers autonomes.**

**Pratiques pédagogiques, enjeux et évaluations.**

**Mots Clefs : Pratique pédagogique, Ateliers autonomes, Autonomie, Evaluations pédagogiques, Maternelle petites sections, Maternelle moyennes sections.**

**Présenté par : Adrien CAZENAVE**

**Encadré par : Johnny BROUSMICHE**

## Remerciements :

Je tiens à remercier M BROUSMICHE mon directeur de mémoire, professeur à l'ESPE de Paris, Mme BOUKOBZA directrice de l'école dans laquelle j'ai été affecté, Mme HERTH et Mme MALARANGE qui ont su valoriser mes pratiques par leurs visites, mes collègues de l'école.

Qui ont chacun contribué au questionnement de l'analyse de mes pratiques.

Qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

# Sommaire

Introduction .....	3
Choix du sujet.....	3
Méthodologie de notre démarche.....	4
I. De l'autonomie à l'école ?.....	6
Définitions.....	6
L'apprentissage de l'autonomie à l'école maternelle.....	7
Le paradoxe de l'autonomie en milieu scolaire.....	9
Les enjeux de l'autonomie pour l'élève.....	9
Les ateliers « autonomes », des « temps faibles » ? .....	10
II. Pratiques d'enseignement et analyses.....	11
Mise en place du cadre générique.....	11
2. La gestion des consignes .....	12
3. Constitution des ateliers .....	13
Expérience n°1 : Les groupes fixes .....	14
Mise en place.....	16
Fonctionnement.....	17
Bilan.....	18
L'objectif a-t-il été atteint ?.....	18
Les difficultés à travailler en groupe.....	19
Ce système favorise-t-il l'autonomie de l'élève ? .....	19
Expérience n°2 : Le travail en projet / autour d'une même thématique.....	20
Mise en place.....	20
Fonctionnement.....	20
Bilan .....	21
Observations.....	21
Expérience n°3 : Le contrat d'apprentissage.....	22
Fonctionnement.....	23
Mise en place.....	24
Bilan.....	26
Conclusion.....	28
Bilan .....	28
Critères de réalisation.....	28
Principaux résultats.....	29
Bibliographie.....	31

Annexe .....	31
Exemple de fiche projet (Expérience n°2) : .....	31
Résumé : .....	34

# Introduction

## Choix du sujet.

C'est lors de notre première prise de fonction en responsabilité dans une classe de maternelle qu'ont émergé les prémices de ce questionnement qui nous a occupé l'esprit tout au long de cette année. Le choix du dispositif d'enseignement généralement adopté en maternelle est le système d'ateliers. Les élèves se retrouvent autour d'une situation d'apprentissage avec un objectif ciblé et mobilisent et développent des compétences leur permettant de résoudre le problème posé. De cette manière le groupe classe est décomposé dans un ensemble de groupes à effectifs réduits évoluant sur différentes modalités d'apprentissage au fil des journées.

Un des principaux intérêts de ce système est la place donnée à l'expérience individuelle face à l'objet, la notion qui est présentée. En effet, le jeune élève, dans ses premières années de vie – et d'école – rencontre un besoin majeur de construire sa propre expérience des matières, des sons, des environnements. La répartition en groupes restreints permet cette constitution de l'expérimentation individuelle.

Un second atout majeur de ce dispositif s'inscrit dans un cadre social, l'élève est en effet amené à confronter sa propre expérience à celle d'autrui. Le fait de se retrouver en petits groupes favorise l'échange, l'interaction entre les élèves quelles que soient leur confiance et leurs capacités dans les prises de parole. La mise en place de différents problèmes à résoudre enrichit par ailleurs les débats et dialogues qu'ils soient formels (au coin regroupement en classe entière) ou informels (échanges des enfants entre eux en dehors de la classe par exemple).

Etant affecté dans une classe sur un double niveau (petite et moyenne section), la question de la gestion des besoins affectifs nous a semblé être un enjeu crucial. Les premières années d'école créent, et cela apparaît de manière d'autant plus flagrante lors de la rentrée en petite section, une rupture affective directe, parfois même brutale avec leur mode de vie passé. Apparaissent dès lors progressivement la prise de conscience de l'autre, la gestion de sa propre attitude face à de nouvelles règles, différentes de celles qui ont été posées à la maison ; ainsi que l'épanouissement de sa personnalité au sein d'un groupe. Les frustrations sont donc nombreuses et certains repères affectifs occupent une place fondamentale dans le bien-être de l'enfant. Ce système d'ateliers permet à l'enseignant de se retrouver en face à face avec un groupe restreint d'élèves qu'il étayera pour résoudre une situation problème nécessitant aide ou regard de l'adulte. Nous nommerons ce type d'ateliers les « ateliers dirigés », ils se distinguent

par la présence directe de l'enseignant, de l'ATSEM ou parfois d'un intervenant spécialiste extérieur.

Ils se distinguent d'un autre type d'atelier qui fait l'objet principal de ce travail sur lequel nous apportons ici les observations de notre recherche, les ateliers dits « autonomes ». Nous les nommons ainsi car ils ne sont pas soumis au regard direct de l'adulte, les élèves sont amenés à mobiliser leurs connaissances, à développer leurs méthodes de résolution de problèmes sans aide directe de l'enseignant, c'est pourquoi ils sont également parfois appelés « les temps faibles ». C'est ce type d'atelier qui a ouvert un grand nombre de questionnements sur notre pratique d'enseignement cette année. Il ouvre le champ à une problématique générale sur l'enseignement et la formation à l'autonomie : un paradoxe dans la relation apprenant - enseignant impliquant un certain rapport de dépendance qui ne semble pas généralement s'inscrire dans une démarche autonome.

## **Méthodologie de notre démarche.**

L'objet de ce mémoire professionnel est à la fois de nous permettre d'enrichir nos connaissances dans le champ de la pédagogie, de développer nos compétences en matière de recherches ainsi que de nous permettre d'ouvrir une véritable remise en question de nos pratiques d'enseignant afin *d'améliorer notre façon d'enseigner*. Nous avons décidé de mener une étude sur la notion d'autonomie, afin de comprendre ce que l'autonomie à l'école, en maternelle, permet précisément de mettre en œuvre dans la formation de l'élève et comment celle-ci est évaluée au cours de cette formation. Ce paradoxe que nous avons évoqué est fondamentalement inscrit dans les relations complexes entre l'enseignant et l'apprenant. Il peut se formuler ainsi : comment forme-t-on les jeunes enfants à devenir autonomes dans leurs apprentissages et dans des activités où la présence du maître est mise à distance ou en retrait ? Comment permettre aux élèves d'avoir les moyens de se positionner comme « acteurs de leur apprentissage », de développer des méthodes qui leur donnent les ressources, de trouver des solutions par eux-mêmes aux différentes situations problèmes posées ?

Au regard de cette première analyse nous questionnerons la nature, les problèmes et les enjeux de ces ateliers autonomes afin d'étudier la part d'autonomie qui se manifeste dans ces ateliers. Nous questionnerons un certain nombre de solutions mises en place pour ces ateliers dans d'autres classes.

Dans une seconde partie nous reviendrons sur notre pratique en classe en présentant les différents dispositifs que nous avons choisi de mettre en lien avec le résultat de nos recherches

sur cette notion d'autonomie en classe. Nous avons choisi de mettre en œuvre différents cadres d'observation au fil de l'année, en rassemblant les conseils que nous avons reçus au fil de différentes visites, ou lors de nos séances de tutorat, ainsi que dans nos recherches personnelles. Nous mettrons en évidence ce qui a motivé nos choix, les différentes problématiques et les enjeux de ces dispositifs, en proposant un retour critique vis-à-vis de notre pratique, des critères de réussite que nous nous étions fixés et du résultat observé.

## I. De l'autonomie à l'école ?

La formation à l'autonomie est présentée comme une des principales missions de l'école <sup>1</sup> « Il [l'enseignant] encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix ». Notre questionnement nous a conduit à nous interroger sur les fondements théoriques et les modalités pratiques de mise en œuvre dans les apprentissages au sein de l'école. Il semble nécessaire de définir et de distinguer certaines significations de cette notion qui paraît commune à notre époque contemporaine mais qui représente une incroyable complexité. Ainsi qu'entendons-nous par autonomie dans notre propos ? Quels sont les confusions à éviter pour ne pas nous écarter de notre problématique ?

### Définitions.

Il apparaît en premier lieu essentiel de mener une exploration étymologique de cette notion, ce qui nous permettra d'en saisir les principaux enjeux. La notion d'autonomie provient de l'association de deux termes en grec « auto » « nomia » elle se retrouve dans les propos de certains historiens grecs et évoque la prise d'indépendance d'un état, (ou d'une personne) « qui se régit par ses propres lois »<sup>2</sup>. Raphaëlle RAAB<sup>3</sup> en évoquant Foulquié désigne le pouvoir de « celui qui est autonomos », « qui détermine lui-même la loi à laquelle il obéit ». A l'échelle d'une personne cette notion est ambiguë et peut, dans le cadre d'une classe se révéler complexe. En effet, la logique individuelle induite par cette traduction semble en contradiction directe avec les problématiques collectives d'une classe.

Dans sa thèse Raphaëlle RAAB présente une distinction de sens en fonction des différentes conceptions de cette notion à travers le temps, ainsi l'autonomie se soumet principalement à trois regards. Elle met en relation l'approche de Bouricault vis-à-vis de l'autonomie à celle de liberté et d'indépendance de l'être accompli transmise par les stoïciens. Ainsi, l'homme qui cherche à être autonome doit acquérir des connaissances et une sagesse pratique, distinguer le bien et le mal, et s'affranchir de la loi des hommes pour se soumettre à une loi divine. L'accomplissement de la liberté est donc en lien avec une forme de spiritualité. C'est également dans ce sens que l'être humain acquiert une forme de liberté de jugement conforme à la raison. Elle réfère à une lecture de Foucault qui relie l'autonomie à une « éthique

---

<sup>1</sup> Programmes 2015 : 3.1 « comprendre la fonction de l'école » : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940) Dernière consultation le 09/05/2018

<sup>2</sup> <https://www.universalis.fr/encyclopedie/autonomie/> Dernière consultation le 09/05/2018

<sup>3</sup> RAAB Raphaëlle, Vers une pédagogie des temps faibles, Étude sur les processus d'autonomisation en classe maternelle dans le cadre des espaces-temps interstitiels, Thèse Université Lyon 2, 2015.

de la culture et du souci de soi », l'homme doit être capable de « guérir » ses propres maux, ceux de son entourage, de son peuple.

Nous voyons ici la complexité de cette notion qui entre en lien avec l'individu et la société, mais aussi l'individu face à sa spiritualité, sa liberté à juger de ses actes, sa détermination et capacité à prendre soin de lui-même par ses propres moyens et la nécessité qu'il a d'acquérir un certain nombre de connaissance pour pouvoir être maître de ses actes.

## **L'apprentissage de l'autonomie à l'école maternelle.**

Marie-Agnès HOFFMANS-GOSSET présente dans son ouvrage *Apprendre l'autonomie, Apprendre la sociabilisation*<sup>4</sup>, quatre grands pôles de l'autonomie en école maternelle, elle fait mention du discours d'enseignants qui transmettent une première représentation de l'autonomie chez l'enfant dès son entrée à l'école. Un objectif qu'ils se fixent comme élément d'introduction à l'autonomie, le fait d'« être indépendant de l'adulte ». Une indépendance qui se veut à la fois être une émancipation dans la capacité à agir, une indépendance physique et affective par rapport à l'enseignant (ce qui répond directement à la brisure émotionnelle qu'est la transition entre cadre familial et cadre scolaire). C'est dans cette émancipation que l'élève sera en mesure d'établir par lui-même ses propres choix, valeurs, principes qui lui permettront de s'épanouir en tant qu'élève tout au long de sa scolarité.

Une première étape relève de ce qu'elle nomme « l'apprentissage de la vie pratique et de la maîtrise du geste ». Elle fait ici référence aux gestes premiers, habillage, rangement, etc... , et évoque le fait que l'enfant doit être en mesure d'adapter son attitude pour apprendre à les réaliser sans l'aide de l'adulte. Il est fait mention dans cette partie de responsabilités, elle prend pour exemple l'élève responsable « du vestiaire » qui doit veiller à l'ordre qui y règne, celui-ci n'est pas tenu d'effectuer par lui-même des actions de rangement systématiques mais bien de souscrire à la responsabilité qui lui a été confiée. De cette manière bien qu'il puisse lui-même surement être en mesure de ranger correctement ses affaires au porte manteau, il est ici chargé d'instruire celui qui n'est pas encore capable d'y penser par lui-même. De cette manière il n'agit pas « à la place de » mais bel et bien « pour » son camarade qui ressortira nourri de cet échange

Elle soulève une seconde relation à travers « l'autonomie affective et la confiance en soi ». L'apprentissage de la vie pratique, les différentes réussites et victoires face à des obstacles surmontés confèrent à l'élève une prise de confiance progressive en ses capacités. Il devient

---

<sup>4</sup> HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation*, Chronique sociale, Juin 2000, p 145.

peu à peu en mesure de s'émanciper du regard ou de l'aide de l'adulte pour agir, il prend ainsi peu à peu conscience qu'il a acquis un certain nombre de compétences qui lui permettront d'agir seul. Ce qui va également lui donner les moyens de s'émanciper affectivement, d'avoir confiance en ses capacités, de ne plus être dépendant du regard de l'adulte donnera à l'élève la confiance et l'intention de s'accomplir en suivant ses propres désirs. Il sera donc en mesure d'émettre avec assurance certains choix, d'oser travailler en groupe et de laisser s'épanouir sa créativité, sa technique et sa curiosité afin de construire une production personnelle du travail qui lui a été confié. Elle prône ici une pédagogie de la réussite c'est-à-dire que l'enseignant tend à chercher à donner confiance à l'élève en valorisant ses efforts et en mettant en place des situations permettant à l'élève de s'épanouir affectivement.

Un autre aspect essentiel est l'apprentissage de la vie sociale qui entre en relation de lien direct avec celui de l'autonomie. Il est évoqué que les capacités de l'être humain se développent à travers des expériences individuelles et des confrontations sociales, peu à peu il développe à la fois son « acculturation » et sa « personnalisation » il sera par la suite en mesure de juger des différents systèmes qui composent son environnement et d'avoir un effet sur eux. L'auteur crée ici un lien direct entre le fait que le jeune enfant qui aura réussi à s'émanciper affectivement et physiquement de l'adulte sera en mesure de prendre peu à peu conscience de l'autre. Il aura ainsi l'occasion de rencontrer d'autres élèves dans un cas similaire au sien, et ainsi de comprendre leurs besoins et d'adapter son comportement face au groupe. La collaboration apparaîtra progressivement à la fois dans un rapport à l'environnement favorisant la socialisation et l'autonomie et dans la multiplicité des rencontres avec l'autre, activités collectives, discussions. C'est un élément majeur de l'épanouissement de l'enfant, dans la mesure où lorsqu'il apprendra à comprendre l'autre, à être en mesure de prendre conscience des besoins, désirs d'autrui il aura la possibilité de prendre du recul pour apprendre à se comprendre lui-même, prendre de la distance par rapport à ses désirs immédiats pour évoluer.

Elle fait enfin apparaître une corrélation entre autonomie et apprentissage de la vie morale. Une des problématiques qui s'impose en premier lieu, est l'apparente distance entre le fait de fixer un cadre, des règles, des limites dans une classe et chercher dans un autre sens à favoriser l'autonomie qui va créer une tendance progressive à chercher à questionner, dépasser les différentes limites établies. Ce qui est mis en jeu dans cette pratique est la faculté de l'élève à comprendre la nécessité de ces différentes limites en ne les considérant non pas comme des interdits externes « je n'ai pas le droit de faire cela parce que c'est interdit » mais comme un cadre intérieur qui a été assimilé. HOFFMANS-GOSSET préconise ici le jeu symbolique et de

ce fait l'expérience sécurisée d'une situation qui pourrait engendrer conflits ou maux. A travers ces différentes expérimentations d'instant de vie, joués, rejoués, surjoués, l'enfant va progressivement comprendre la nécessité d'un ensemble de règles et de limites, il se les fixera lui-même afin de les assimiler. De cette manière il pourra relier son apprentissage de la vie morale à l'apprentissage de l'autonomie.

## **Le paradoxe de l'autonomie en milieu scolaire.**

Et c'est dans cette mesure qu'une question entre en jeu reposant sur la relation entre celui qui « transmet son savoir » (l'enseignant) et « celui qui vient se l'approprier » (l'élève). L'élève qui entre dans une démarche d'apprentissage accepte l'autorité de l'enseignant, y souscrit mais peut néanmoins l'enrichir de nouvelles règles qui seront décidées conjointement par la suite. Cette relation de dépendance des élèves est d'autant plus flagrante pendant les premières années de l'école maternelle durant lesquelles les élèves découvrent progressivement (et pour la première fois pour certains) la vie en collectivité, avec toutes les contraintes qu'elle implique.

La notion d'autonomie, bien qu'elle repose sur des fondements anciens, est un concept qui s'est fortement popularisé dans notre société contemporaine. L'autonomie permet, dans la liberté de jugement, dans la constitution d'un large champ de savoirs, de résister à l'aliénation, à la dépendance et ainsi de s'affirmer dans une société de plus en plus uniformisante. Cette dimension est d'ailleurs inscrite dans une partie du cadre scolaire dans laquelle l'élève est formé pour atteindre une norme, évalué par rapport à un certain nombre de critères établis. Cette tendance à souscrire directement à un certain nombre de règles établies peut paraître en contradiction avec l'évolution du monde du travail. Notons que plus en plus d'entreprises recherchent, en effet, aujourd'hui des profils d'individus capables de s'écarter de la norme, de prendre des initiatives, d'innover et de réagir directement face à des situations nouvelles.

## **Les enjeux de l'autonomie pour l'élève.**

Ainsi, comment permettre à cet ensemble de nouveaux apprenants de questionner les fondements de leur environnement, de comprendre la nécessité de règles collectives, de construire les valeurs d'un groupe et de les respecter ? Au fond de quels outils l'élève a-t-il besoin pour devenir « régent de ses propres lois » ?

L'élève va avoir besoin de devenir de plus en plus autonome durant son parcours scolaire, son chemin de vie. C'est par la pratique de cette autonomie qu'il trouvera les

ressources nécessaires pour faire ses propres choix, mener des actions efficaces dans les projets qu'il entreprendra dans la vie. De ce fait, l'acquisition et la prise de conscience des fondements de l'autonomie est un enjeu crucial et ce dès les premières années de la maternelle. C'est par une pratique régulière d'actions autonomes que l'on acquiert l'autonomie et non l'inverse.

## **Les ateliers « autonomes », des « temps faibles » ?**

Raphaëlle RAAB évoque dans sa thèse la notion de « temps faibles » pour caractériser les ateliers autonomes ainsi que les autres temps de classe qui ne sont pas soumis au contrôle direct de l'adulte, elle les met en opposition aux « temps forts » qui eux sont des ateliers dirigés. Elle indique que cette terminologie provient d'une conception généralisée qui place ces moments d'apprentissages comme des éléments secondaires à l'enseignement. Ils comportent de façon régulière des activités de délestage visant à ce que l'élève soit mobilisé dans son attention et son attitude afin que l'enseignant puisse mener à bien son atelier dirigé.

Cette conception impose un certain nombre de questions et d'analyses notamment concernant l'évaluation. L'enseignant peut difficilement porter un regard sur ce qu'il ne perçoit que partiellement, de ce fait il doit mettre en place un certain nombre d'outils pour garder une trace du travail mené. La notion de temps faible est en réalité faible du point de vue de la restitution, et c'est précisément l'enjeu que représente ces parcours d'autonomie qui nous interroge dans la mesure où on ne peut en parler que de manière indirecte.

## **II. Pratiques d'enseignement et analyses.**

Nous avons choisi de nous porter sur un déroulement chronologique de notre expérience d'enseignement en mettant en évidence les différents dispositifs que nous avons mis en place, leurs atouts à nos yeux, ce que nous en attendions et les résultats que nous avons pu observer. Dans un second temps nous ferons une analyse rétrospective en lien avec nos recherches théoriques en première partie.

### **Mise en place du cadre générique.**

#### **1. L'espace dans la classe disposition mobilier / disposition matérielle.**

Un des premiers éléments que nous avons souhaité mettre en place dans cette mise en pratique de situations d'autonomie est un travail sur l'environnement de la classe. Les différents espaces ont donc été repensés plusieurs fois afin de créer de réels repères à la fois visuels et moteurs pour les élèves. Une présentation des différents espaces de la classe est organisée en début d'année de manière progressive, les règles des coins jeux, ce qui est permis aux élèves et quand ils auront l'occasion de s'y rendre.

L'objectif est également de transformer l'espace avec l'action directe de l'élève, en fonction de l'évolution de la classe, des nécessités que nous rencontrerons au sein de l'environnement. L'apparition d'un nouvel outil pour la classe, d'un matériel nouveau nous donne l'occasion de construire avec les élèves une conception commune de l'espace. Ce dispositif nous a été donné à voir lors de visites dans une autre classe de maternelle. L'enseignante expliquait que la composition de l'espace était un enjeu majeur pour le bon déroulement des ateliers, ainsi limiter les déplacements longs dans la classe permet de conserver l'attention sur la tâche à réaliser et réduit les risques de déconcentration. Le matériel est donc à portée de main de l'élève et celui-ci sait de façon certaine où se trouvent les outils dont il a besoin pour réaliser son travail. La conception de l'environnement de classe est donc construite au fur et à mesure que l'année avance et pensée en collaboration directe entre l'enseignant et ses élèves. Nous allons donc analyser une situation que nous avons expérimenté cette année.

Nous avons mis de côté un certain nombre de jeux de construction au début de l'année et nous souhaitons les intégrer à la classe. Pour ce faire nous en avons sélectionné une partie et nous les avons laissés en évidence en milieu d'année sur les tables. Après manipulation libre, puis approfondissement nous avons évoqué la question suivante : « Où allons nous ranger ces

nouveaux jeux ? ». Après discussion, nous avons attiré l'attention des élèves sur la nature et la fonction de ces objets, pouvions-nous les mettre près des feutres, des puzzles, des jeux symboliques (dinette, coin poupées) ? Nous sommes arrivés à la conclusion que ces jeux constituaient une catégorie à part entière et qu'il fallait leur trouver une place la mieux adaptée. Ce débat avait une visée double, d'une part permettre aux élèves de réinvestir leurs repères de l'espace de la classe et des différentes catégories de matériaux qui la composent, d'une autre, pour permettre à l'élève de construire lui-même de nouveaux repères partagés de façon collective.

## **2. La gestion des consignes**

Un problème que nous avons rencontré en début d'année est le souci de compréhension des consignes données, l'enjeu majeur pour les ateliers autonomes est que l'élève soit en mesure de répondre de lui-même aux attentes fixées au lancement de l'atelier. De cette manière les consignes, les critères de réussites et les objectifs doivent être clairement fixés en amont afin que l'élève ait l'ensemble des ressources pour résoudre le problème qui lui a été posé. Les consignes sont donc pensées en amont, remises en question et étudiées au fil du temps afin qu'elles soient le plus brèves et claires possibles.

Que signifient néanmoins ces termes de brièveté et de clarté dans l'expression des attentes de l'enseignant face aux tâches qui sont proposées ? Le fait de produire un énoncé concis permet en premier lieu une aisance dans la mémorisation, pourtant le non-dit implique également une tendance à la confusion qui peut être problématique. C'est dans ce contexte que naît toute la difficulté de la pensée et de la rédaction d'une consigne. La clarté va quant à elle ajouter du contenu, des détails qui permettront d'établir les limites de la tâche qui leur a été confiée. Ainsi prévoir les différents malentendus, anticiper les difficultés, penser à des prolongements pour les élèves qui sont les plus à l'aise, représentent un nouvel horizon de questions à se poser avant de donner une consigne.

Une autre difficulté qui s'impose à nous lors de l'explication d'une consigne est le facteur temps, il est important que l'ensemble des ateliers soient présentés avant leur lancement et pour éviter une surcharge d'attention lors d'un regroupement et finalement une dissipation générale qui obstrue les consignes suivantes. Ici une présentation générale de l'atelier est donnée en regroupement et précisée lors de l'installation des élèves.

Afin de s'assurer de l'attention et de la compréhension des consignes données l'enseignant fait reformuler ses consignes aux élèves, cette pratique permet de réinvestir la

consigne avec des mots qui émergent directement de l'élève et d'investir de nouvelles questions afin qu'elle soit entièrement assimilée à la fin de l'échange entre élève et enseignant.

### **3. Constitution des ateliers**

Lors de notre pratique d'enseignement durant cette année de stage, nous avons pris conscience d'un certain nombre d'éléments à prendre en compte lorsque nous envisageons de construire et de mettre en place des ateliers autonomes dans la classe. Nous nous sommes rendu compte que ces différents espaces de travail nécessitaient d'être pensés, réévalués, retravaillés de façon drastique et qu'ils étaient bien souvent négligés au profit de séances dirigées par l'enseignant. Nous avons traité précédemment des prises en compte de la disposition matérielle, de la gestion et de la conception des consignes mais quelles sont les autres pratiques que nous pouvons mettre en œuvre pour améliorer les conditions de ces différents espaces de travail ? Et que pouvons nous attendre d'un atelier autonome ?

Lorsque nous envisageons ce type d'atelier, nous partons d'une idée d'activité, du lien avec un thème et d'un apprentissage impliquant des compétences spécifiques à faire évoluer. Un certain nombre d'outils sont préparés pour donner à l'élève à la fois l'envie de participer à cet atelier et rendre la tâche proposée réalisable sans aide directe de l'adulte. De nombreuses questions entrent alors en jeu, où placer les élèves par rapport aux contraintes matérielles de la classe ? Combien d'élèves assigner à ce type d'atelier sans que cela ne nuise au bon déroulement général de la séance ? Quels prolongements peuvent être envisagés afin de permettre aux élèves qui réaliseront la tâche rapidement de remobiliser leur attention une fois celle-ci terminée ?

La problématique concernant la complexité du travail demandé par rapport aux capacités des élèves qui sont à la fois fluctuantes et inégales doit être prise en compte à chaque étape de la mise en place de ces ateliers. Ils ne doivent en effet pas être trop complexes pour ne pas construire de blocage dans l'investissement au sein de l'atelier, ni trop simples pour éviter une dissipation du groupe qui peut très vite entraîner une démobilisation de l'ensemble de la classe. Ainsi, dispositifs de réinvestissement, de découverte d'un nouveau matériau en manipulation libre sont des situations clés qui entrent directement en contraste avec des phases d'apprentissages mobilisant plus de ressources pour l'élève ainsi que pour l'enseignant. Nous pouvons également considérer des activités récurrentes évolutives du point de vue de l'exigence au fil de l'année (nous pouvons par exemple évoquer les brevets qui impliquent une activité avec plusieurs niveaux de difficulté et qui sont validés en premier lieu en auto évaluation et par

le regard de l'enseignant par la suite ; autre exemple est la pratique courante dans certaines classes d'un élément représenté plusieurs fois au fil de l'année tel que le « bonhomme du mois », les élèves explorent chaque mois différentes techniques de représentation du schéma corporel et nous pouvons observer son évolution au fil de l'année).

Ce qui est ainsi attendu de l'élève lors de ces ateliers est en premier lieu l'implication dans la tâche et sa réalisation (qu'elle soit réussie ou non l'élève doit investir ses compétences pour rendre compte de son action dans l'activité). La compréhension et le respect des consignes est un critère de réalisation essentiel, néanmoins dans ce cas précis, la remise en question doit émerger aussi bien de l'élève que de l'enseignant. Enfin l'attitude au sein de l'atelier permet d'indiquer directement si l'élève est en situation de travail ou non, ici aussi la gestion des règles de vie de la classe et de son atmosphère, jouent également un rôle primordial cela se construit donc sur la durée.

## **Expérience n°1 : Les groupes fixes**

À la suite de cette mise en place générale nous avons essayé un certain nombre de dispositifs visant à répondre à un certain nombre de difficultés que nous avons rencontrées au fil de notre année. Un des premiers projets que nous avons souhaité mener est le travail de groupe. Afin de mieux éclaircir nos motivations quant à cette démarche, et d'en dégager les objectifs et enjeux il nous semble nécessaire d'expliquer la façon dont nous organisons l'entrée en ateliers au début d'année.

Quotidiennement étaient présentés les différents ateliers de la journée, avec une accroche, une consigne et une reformulation. A la suite de ces informations qui étaient données, l'enseignant répartissait lui-même les élèves sur les différents espaces et lançait progressivement les phases d'apprentissages. En prenant du recul nous avons décelé un certain nombre de problèmes qui entraient en jeu.

- **Le temps d'entrée en activité.**

La répartition individuelle dans les différents ateliers mobilise un temps important et nécessite une organisation drastique. Bien qu'il permette de répartir les élèves d'une façon plus libre et modulable – dans le sens où l'enseignant choisit directement la place de l'élève, l'adapte en fonction des besoins spécifiques que celui-ci émet et prévient une répartition avec des groupes trop dissipés (notamment face à des affinités entre élèves qui les déconcentrent parfois) – ce système impose une contrainte de temps qui nous est apparue trop longue. Les élèves

appelés s'installent progressivement aux tables d'ateliers, il est nécessaire à ce moment-là de réinvestir la consigne et durant ce temps le reste de la classe doit rester calme, attentif tout en étant en situation d'attente.

De la même manière le temps passé à lancer progressivement ces ateliers entraîne un décalage pour l'ensemble de la classe, les ateliers autonomes, souvent démarrés en premiers se terminent plus rapidement que les ateliers dirigés, ce qui crée une dissipation générale de la classe. De plus l'attention qui a été donnée au lancement des ateliers autonomes doit être rééquilibrée dans les ateliers dirigés or c'est souvent l'instant où la première vague d'élèves vient solliciter l'enseignant.

- **Le refus de certains élèves, et les réticences face à un certain type d'activité.**

Dans ce contexte, il est d'autant plus difficile de motiver un élève qui émet un refus de l'atelier. De plus il s'est avéré flagrant qu'il n'était clairement pas compatible avec un niveau de petite section. La transition entre les règles « de la maison » et celles de l'école étant encore relativement récente, le fait d'imposer un certain type d'atelier, de façon individuelle et d'une manière qui peut être perçue par l'élève comme arbitraire renforce la frustration qu'ont certains enfants à l'entrée à l'école. L'enjeu étant ici de donner goût à la découverte, de produire de la curiosité, il est nécessaire que l'élève ne rencontre pas de blocage face à un certain type de situation d'enseignement.

Cette contrainte de temps que nous avons évoquée précédemment pose également le problème de la gestion des différentes craintes émises par les élèves face à un certain type d'activité. Un exemple que nous avons rencontré est celui de la peinture, certains élèves rejettent systématiquement en début d'année les activités durant lesquelles ils pourraient se tacher, se salir, il est donc important de les rassurer de les accompagner et de leur donner envie de participer à ces différentes réalisations qui leur sont proposées.

- **Une grande difficulté de l'enseignant à observer ce qui avait été réalisé, notamment lors des ateliers autonomes.**

Ce décalage entre les différents lancements d'ateliers que nous avons évoqué précédemment implique un autre type de problématique, la question de l'évaluation. Durant les ateliers autonomes, l'enseignant conserve une attention générale dans la classe mais doit également mobiliser sa concentration sur l'atelier qu'il dirige. De ce fait, la tâche réalisée en

autonomie peut rapidement disparaître, se transformer en une réalisation différente de la consigne initiale. Ainsi, se pose pour l'enseignant la question de l'évaluation d'une situation sur laquelle il n'a un regard que partiel et dont le résultat peut parfois se déconstruire, disparaître. Nous avons également évoqué l'importance de l'organisation, il est nécessaire pour l'enseignant de s'appuyer sur des outils permettant de pointer les élèves qui ont déjà participé à un atelier, de se repérer sur le niveau d'acquisition des apprentissages visés pour chaque enfant. Cette répartition individuelle complexifie dans ce sens le processus d'évaluation, la moindre inattention de l'enseignant peut entraîner une désorganisation générale de la gestion des ateliers.

- **Quelle place pour le développement de l'autonomie de l'élève ?**

Une interrogation qui s'est ouverte à nous lors de cette pratique relève de la place de l'autonomie de l'élève dans un tel système. Si nous considérons ces principes de liberté, de choix et de connaissances que nous avons abordés en première partie, nous pouvons nous questionner sur la place que va occuper l'autonomie dans un tel dispositif. En effet, l'élève est dirigé vers un atelier avec une tâche guidée qu'il va réaliser sans qu'il n'ait aucun autre pouvoir sur cette action que ses capacités à dépasser un problème qui lui a été posé, seules sa créativité et sa réalisation vont lui permettre de s'exprimer librement et il ne comprendra pas forcément dans quel objectif il va mettre en œuvre une production que l'enseignant lui a commandé. Une des réponses fréquentes que nous avons recueillies lorsque nous demandions en bilan aux élèves la raison pour laquelle ils avaient participé à un atelier s'articulait autour d'un schéma « parce qu'on me l'a demandé » ou « parce que j'aime ça ». Bien qu'exposés en début d'activité, les objectifs ne sont pas toujours saisis par les élèves et finissent par être mis de côté au profit du résultat ou de la manière dont il a été produit.

Souhaitant en premier lieu optimiser le temps d'entrée en activité, nous nous sommes appuyés sur des groupes de couleur dans la classe. Les élèves auraient de ce fait un repère direct quant à la tâche qui leur serait confiée et développeraient une forme de réconfort affectif même face à un élément nouveau auquel ils seraient confrontés du fait qu'ils le rencontreraient avec le même groupe.

## **Mise en place.**

Plusieurs questions entrent en jeu lors de la mise en place d'un système de travail en groupe. Du point de vue des apprentissages, des intentions émises par les programmes, nous avons choisi d'aménager la répartition des groupes en séparant les petites sections des

moyennes sections. De cette manière chaque niveau de classe a la possibilité de participer à des ateliers qui correspondent à son niveau tout en profitant, durant des moments de regroupement en classe entière ou sur des temps plus libres des avantages du double niveau notamment dans l'échange entre les différents ressentis, et le partage d'expériences rencontrées.

Au sein de ce premier regroupement d'élèves nous avons eu deux motivations principales. L'une provenant d'un désir de favoriser l'entraide et l'empathie entre les élèves, l'autre tendant à multiplier les échanges entre des élèves qui n'avaient que peu d'occasion de se rencontrer étant souvent relié à un même camarade ou à un petit groupe déjà formé. De ce fait la constitution des groupes s'est faite à niveaux hétérogènes et en prenant en compte les affinités entre élèves afin qu'ils soient associés à d'autres camarades que ceux qu'ils côtoyaient trop fréquemment.

L'installation dans la classe s'est faite de manière progressive, quatre maisons de différentes couleurs ont fait leur apparition au tableau, une question a été posée, « à quoi vont nous servir ces maisons ? ». Après avoir recueilli les représentations des élèves il a été remarqué que : certaines maisons étaient plus petites que d'autres, qu'elles avaient chacune une couleur différente, que les étiquettes prénoms – que les élèves placent au tableau à leur entrée en classe – avaient changé et qu'elles avaient chacune une gommette de couleur et que ces couleurs correspondaient à celles des différentes maisons affichées au tableau. L'idée a été donnée par un élève de placer ces étiquettes dans les différentes maisons.

Dès lors, il a été remarqué que les prénoms des petites sections (clairement reconnaissables puisqu'elles comportaient également une photographie de leur visage à l'époque) étaient placés dans les maisons qui étaient les plus petites. Nous avons fait en sorte d'accumuler un grand nombre de repères visuels qui accentue l'appartenance de chaque élève à un groupe. De fait la taille des maisons nous a permis de faire la différence entre petites sections et moyennes sections. De même le fait de placer son étiquette prénom tous les matins dans la maison correspondante favorise la mémorisation de la couleur de son groupe et permet d'identifier clairement les élèves qui le composent.

## **Fonctionnement.**

Différents groupes ont été constitués dans la classe, chacun associé à une couleur, les élèves restent dans le même groupe durant toute une période et chaque groupe se rassemble autour d'un atelier donné. Une rotation est organisée deux fois dans la semaine afin que chaque groupe participe aux ateliers qui sont proposés. Une fois l'atelier réalisé, les groupes ont

l'occasion de se décroiser progressivement pour passer sur des activités moins formelles (puzzle, lecture) ou terminer des travaux inachevés.

Le lancement des ateliers se fait après avoir présenté l'ensemble des activités qui vont avoir lieu, une présentation plus détaillée est faite en amorce de chaque rotation, elle est appuyée par des bilans réflexifs en fin de matinée ou de journée qui permettent de revenir sur la production réalisée. Afin de faciliter l'installation de cette nouvelle dynamique que nous venions de mettre en place, nous avons créé de nouveaux repères visuels. Un élément visuel d'une couleur sur chaque table a permis aux élèves d'identifier directement l'emplacement de leur atelier, un chapeau de chaque couleur permettait aux élèves de maintenir leur attention lorsque l'enseignant s'adressait à un groupe spécifique.

Lors des temps d'ateliers en autonomie les élèves ayant accompli une tâche dans son intégralité avaient parfois pour responsabilité de venir en aide à certains élèves les plus en difficulté. Nous avons tenté de définir un certain nombre d'éléments producteurs d'aide, et les écarts à éviter, nous les répétons régulièrement oralement :

- Reformuler la consigne.
- Demander ce qui est difficile.
- Apporter du matériel ou montrer où nous pouvons le trouver dans la classe.
- Solliciter l'aide du maître.
- Ne pas se moquer d'un élève qui n'arrive pas à réaliser une production.
- Ne pas juger une production (nous prenons à titre d'exemple les courantes phrases « c'est moche » « tu as fait du gribouillage »).
- Ne pas faire à la place de l'autre.

De cette manière nous avons pu envisager un système de tutorat au sein de la classe, cette tentative paraît néanmoins ambitieuse et est à mettre en place tout au long de l'année en l'intégrant progressivement aux principes de la classe.

## **Bilan.**

### **L'objectif a-t-il été atteint ?**

Le temps d'entrée en activité s'est considérablement réduit et les élèves ont pu identifier leur groupe, apprendre à échanger avec l'ensemble des enfants de la classe, commencer à travailler en groupe. La motivation des élèves qui refusaient d'aller en atelier en début d'année s'est renforcée mais est tout de même restée une question délicate. Certains se sont progressivement inscrits dans une dynamique de groupe et ont été portés par le dispositif (« si

les autres y vont j'y vais aussi »), d'autres continuent à choisir leur atelier en fonction de leurs goûts, leurs inquiétudes par rapport à une situation qui leur semble nouvelle, leurs considérations affectives (« je veux être sur l'atelier de l'enseignant » « je veux être avec mon camarade »). Dès lors, nous oscillons entre fermeté et compromis mais le nombre d'élèves réticents se réduit de plus en plus et nous rentrons peu à peu dans une dynamique de travail collectif.

### **Les difficultés à travailler en groupe**

Favoriser les échanges, créer un lien entre plusieurs élèves au sein du groupe classe soulève néanmoins un certain nombre de problèmes qu'il n'est pas toujours donné de résoudre. Des tensions peuvent émerger, nous avons eu l'occasion d'observer dans certains groupes des tendances à la concurrence (qui finira le plus vite ? Quelle production sera la mieux réussie ?), des désaccords et disputes s'écartant directement du travail donné. D'autres élèves profitent également de ce système pour dissimuler le fait qu'ils n'ont pas envie de réaliser la tâche qui leur a été confiée et s'opposent ainsi à la consigne soit en interpellant les autres membres du groupe soit en restant passif et en attendant que le temps passe. L'attention de l'enseignant est de ce fait en constante mobilisation et des remédiations sont fréquentes afin que les différents ateliers se déroulent dans de bonnes conditions.

L'entraide entre élèves s'est avérée plus compliquée que prévue, bien que les élèves conservent un état d'esprit de bienveillance et de solidarité les uns envers les autres il est parfois difficile pour eux d'identifier les enjeux d'un étayage des uns envers les autres. C'est une dynamique qui devra être développée de façon plus générale comme un des principes de la classe, il est néanmoins évident que nous sommes encore à cet âge dans une forme de pensée égocentrique bien que les interactions avec les autres et l'empathie se développent considérablement.

### **Ce système favorise-t-il l'autonomie de l'élève ?**

Il est néanmoins intéressant de noter que chaque groupe bien qu'il respecte le fonctionnement général de la classe, évolue de manière subtile et difficilement décelable sous ses propres règles.

## **Expérience n°2 : Le travail en projet / autour d'une même thématique.**

Durant la période suivante nous avons souhaité essayer un nouveau système basé sur un projet commun adapté à l'ensemble de la classe. L'objectif était d'enrôler les élèves afin que tous expriment le désir de participer à l'ensemble des situations d'apprentissage que nous mettrions en place. Cela fait suite au problème que nous avons évoqué précédemment de l'implication des élèves dans un atelier, nous avons donc cherché des solutions afin que chacun développe sa curiosité, son goût dans l'apprentissage.

### **Mise en place.**

Nous partons généralement d'un album autour duquel vont d'articuler différentes modalités de travail touchant à différents domaines. Nous joignons en annexe deux exemples de fiches projet afin d'imager nos propos ce qui amènera, nous l'espérons, une clarté dans la conception du fonctionnement de ce système. A travers l'étude de cet album, ou d'un réseau, nous dégagons avec les élèves un certain nombre d'éléments caractéristiques que nous analysons et que nous réinvestissons dans un certain nombre d'ateliers qui devront tous être réalisés par les élèves. De ce fait nous construisons progressivement un plan de travail, un projet dont la finalité sera de remplir tous les objectifs que nous nous serons fixés.

### **Fonctionnement.**

Les activités sont articulées autour d'une même finalité et adaptées en fonction du niveau de classe (petite ou moyenne section). A la fin du projet, l'ensemble de la classe a réalisé un certain nombre d'objectifs dont la plupart se conservent en trace. Les activités proposées sont principalement semi-dirigées, elles sont plus précisément développées en amont, la consigne est travaillée plus longuement et collectivement que dans les systèmes précédents. De ce fait l'enseignant a un regard plus global sur la classe, il organise sa présence dans les différents ateliers en fonction des besoins spécifiques de chacun.

Les ateliers sont présentés ensemble et en lien ils peuvent donc se poursuivre, si un élève est arrivé au bout d'une tâche et que l'enseignant a pu valider sa réalisation il peut en commencer une autre. L'élève peut donc travailler à son rythme tout en sachant qu'il devra néanmoins terminer ce qu'il a commencé. L'enseignant peut différencier en complexifiant certaines situations pour les élèves les plus à l'aise, en étant présent pour étayer les élèves ayant

des difficultés ou en simplifiant l'aspect général du projet pour les élèves qui ont besoin de plus de temps pour finaliser leurs travaux.

L'entrée en activité peut se faire par groupes ou individuellement, l'important est qu'ici chaque élève ait l'ensemble des travaux à mener sur le projet à portée de main (pochette, cahier ou classeur) et qu'il puisse ainsi avoir conscience de l'avancement de ses travaux. Il est néanmoins nécessaire de penser la répartition dans l'espace lorsque certaines activités nécessitent l'appui d'un support visuel au tableau (étayage pour images séquentielles). Une fois que les élèves sont tous en situation de travail, l'enseignant peut démarrer un atelier qui sera plus complexe et sur lequel il devra mobiliser son attention avec un groupe d'élèves.

L'objectif est également ici de donner un sens aux ateliers autonomes, l'élève n'a pas ou peu besoin de l'enseignant pour réaliser la tâche qui lui est attribuée, il participe à une réalisation qui suit un cheminement de sens et où la plupart des ateliers sont reliés par un thème ou une continuité.

Par la posture de l'enseignant qui peut avoir un regard global et les traces laissées au sein du projet qui sont consultables dans son ensemble, l'évaluation est renforcée. L'enseignant peut de ce fait observer, réadapter certaines situations qui auraient plus ou moins fonctionné et ainsi différencier de façon plus précise ses enseignements en fonction des besoins spécifiques de chaque élève.

## **Bilan**

### **Observations.**

Le système a globalement été bien reçu par les élèves, ceux-ci sont directement entrés dans la tâche qui leur a été confiée. Les différents projets ont été achevés par la quasi-totalité des élèves et la compréhension des enjeux de l'activité a été renforcée par ce lien qui a été créé entre les différents ateliers.

Certains projets ont été enrichis par les élèves qui ont proposé de réinvestir des situations d'apprentissage que nous avons eu l'occasion de proposer au fil de l'année, de cette manière l'enrôlement et la motivation des élèves ont été renforcés.

Néanmoins un certain nombre de difficultés sont à prendre en compte. Il est tout d'abord nécessaire d'anticiper des solutions d'étayage ainsi que des prolongements. En effet les différences aussi bien concernant le niveau des élèves que la manière de travailler sont nombreuses et il est essentiel de les prendre en compte. Quelques élèves abandonnent la tâche

une fois commencée, la jugeant « trop difficile » ou « trop longue » elle nécessite parfois une attention prolongée et peut s'avérer décourageante. Ces différentes remarques émergent souvent d'un besoin de suivi de l'enseignant, d'une demande de regard de l'adulte. Un changement d'attitude face à la situation proposée est souvent noté lors de l'intervention de l'enseignant qui par sa présence rassure l'élève et tente de lui donner confiance. Une autre forme d'abandon de la tâche prend la forme d'un travail réalisé relativement rapidement, afin d'éviter cette mobilisation soutenue d'attention. Enfin et de façon plus rare, des élèves ignorent la consigne et produisent une autre forme de travail que celui demandé par l'enseignant, après questionnements formulés, il apparaît fréquemment que l'élève n'avait « pas envie » de réaliser ce travail ou n'avait pas compris la consigne.

Des règles sont mises en place au début du projet. Il est nécessaire que chaque élève puisse faire évoluer l'intégralité de son projet, ainsi qu'il ait participé aux différents ateliers. Il n'est néanmoins pas figé dans une activité et peut s'il a fait preuve d'implication et d'investissement terminer son travail plus tard ou le lendemain. De cette manière l'élève n'est pas frustré de mobiliser son attention de façon trop soutenue. L'objectif est néanmoins qu'il parvienne à la maintenir de plus en plus au fil du temps et il est donc amené à persévérer dans ses efforts, encouragé par l'enseignant pour qu'il puisse s'épanouir en tant qu'élève. Lorsqu'un élève quitte son atelier il a la possibilité d'aller sur une activité moins prenante et qui ne dérange pas ses camarades, il peut également entamer une autre partie du projet qui l'intéresse.

### **Expérience n°3 : Le contrat d'apprentissage.**

Il nous a paru essentiel, afin de faire émerger l'idée d'être autonome chez l'élève de travailler sur la notion de choix. Au cours de nos expériences précédentes, les élèves étaient placés à leur atelier, la tâche qu'ils avaient à réaliser était soit proposée de façon individuelle, soit en groupe ou répondait à un projet spécifique s'inscrivant ainsi dans un ensemble. Nous avons pu constater que la motivation à entrer en activité, à s'investir dans un travail proposé et à satisfaire sa curiosité était d'autant plus importante lorsque l'objet de cet investissement avait un sens précis aux yeux de l'élève. Il nous est donc apparu important d'envisager un dispositif qui permette à l'élève de trouver par lui-même un sens à ce qu'il allait découvrir en atelier. Après recherches et discussions avec nos collègues nous avons décidé de mettre en place un système où l'élève choisit lui-même l'atelier auquel il va participer.

## **Fonctionnement.**

Cette fois-ci l'enseignant ne place pas les élèves sur les différents ateliers, une présentation des différents types d'activités est faite en regroupement, et des images les représentant sont affichées au tableau sur un tableau à double entrée. Chaque colonne représente un pôle d'activité, le nombre de lignes correspond au nombre de places dans chaque atelier. L'élève s'inscrit à l'atelier en y plaçant son étiquette prénom, il indique ainsi à toute la classe qu'il est présent à cet atelier. Il doit prendre en compte le nombre de places disponibles (maximum 6) et s'inscrit à un autre atelier si celui auquel il désirait participer est déjà pris.

Ainsi le fait d'émettre un choix en prêtant attention à la répartition des autres élèves de la classe lui permet de prendre progressivement conscience de l'autre et de s'adapter à un cadre collectif. Cette idée de choix reste à construire au fil du temps, elle peut générer conflits et frustrations. Il est donc important que l'enseignant fixe des règles dès le départ et qu'il régule les flux d'inscription. Une fois que l'élève est inscrit il peut directement s'installer à la table où l'atelier a été préparé, entamer son travail où attendre ses camarades si besoin.

L'enseignant se place donc plus en retrait, observe et intervient en cas de conflit, il n'est plus un guide omniscient qui va donner des directives aux élèves mais un appui garant des règles établies collectivement et médiateur. Nous avons pour ambition d'atténuer progressivement ce rôle afin que les élèves prennent eux-mêmes part à ces régulations, qu'ils soient en mesure de prendre du recul face à une situation et qu'ils aient les outils pour trouver des solutions sans l'aide de l'enseignant. Cela passe avant tout par une responsabilisation générale de la classe face à des choix, les critères que nous pourrions définir en premier lieu sont triples :

- Je choisis un atelier parce qu'il est complètement nouveau pour moi.
- Je sais renoncer à mon atelier que j'ai eu l'occasion d'expérimenter si un autre élève n'a pas encore eu l'occasion d'y participer.
- Je sais prendre part à un débat en exprimant des arguments (sans violence) afin d'apaiser les tensions et trouver des solutions en cas de conflit.

La question de la responsabilité de chaque élève envers le bon déroulement de ce système est primordiale. Il est avant tout nécessaire que ceux-ci en comprennent sa valeur et ses enjeux. Un débat est instauré après une courte phase d'expérimentation nous y reviendrons plus en détail dans la partie « mise en place ». Ce débat permet non seulement d'évaluer le succès ou non de l'action de l'enseignant dans cette nouvelle mise en scène des situations

d'apprentissages mais aussi d'instaurer un certain nombre de règles supplémentaires qui donneront l'occasion aux élèves de se responsabiliser par rapport à l'action donnée.

Un certain nombre d'affichages rappelant les règles du dispositif, des rôles de médiateurs, de nombreux débats sur le fonctionnement de ce système permettent progressivement d'apaiser les situations les plus virulentes et d'entrer dans le cadre d'échanges constructifs. Dans la situation actuelle ce progrès n'est pas encore assez satisfaisant mais semble tout de même en bonne voie.

Il est nécessaire de présenter les règles fondamentales de ce système, l'élève doit au moins une fois dans la semaine participer à l'atelier dirigé par l'enseignant, ainsi qu'à celui du projet en cours s'il y en a un (il devra d'ailleurs avoir réalisé la tâche qui lui est confiée dans son ensemble, nous prenons ici l'exemple d'un projet sur les 5 sens que nous désirons mener sur la dernière période de l'année et lors de laquelle plusieurs productions seront à construire de façon individuelle pour que chacun ait un résultat similaire.). Il peut néanmoins choisir le moment où il désire y participer dans la semaine, il a également la possibilité de réinvestir un autre atelier qu'il a déjà exploré tant qu'il y reste de la place. L'enseignant régule les moments d'inscriptions après présentations des ateliers en début de semaine. Nous avons eu l'occasion d'observer lors de visites dans d'autres classes des inscriptions en milieu de semaine durant les phases d'accueil. Les élèves sont appelés par rangées de bancs (voir annexe plan de classe) et s'inscrivent après un court temps de réflexion. Après remédiation il est fortement conseillé aux élèves de s'inscrire en fonction de leur désir immédiat et non par rapport à leurs affinités avec les élèves déjà inscrits dans certains ateliers. La régulation des inscriptions est intégrée à l'état général de la classe, ceci visant à améliorer la gestion de classe. Les bancs les plus calmes ont l'occasion de s'inscrire en premier. Il est également arrivé que l'ordre des inscriptions varie au « cas par cas », de façon individuelle pour donner plus d'alternatives aux élèves qui exprimaient des difficultés à choisir ou valoriser les efforts individuels d'élèves en demande d'attention.

## **Mise en place**

Afin de créer une phase d'accroche efficace, nous intégrons un nouvel affichage au tableau. Des photos d'ateliers sont mises en évidence avec le tableau d'inscription. Les élèves posent des questions et extériorisent leur curiosité. Nous ne donnons pas de réponse directe, nous attendons le regroupement et la présentation des différents ateliers pour faire émerger des réponses venant des élèves. Les ateliers sont installés sur les tables à la fin de l'accueil, des

éléments visuels significatifs sont mis en relation avec les photographies affichées au tableau afin que les ateliers soient directement identifiables.

Après une expérimentation régulée par l'enseignant, un débat est lancé sur le ressenti des élèves par rapport à ce système, les réponses sont souvent mitigées, parfois hors propos et il est souvent nécessaire de revenir sur la forme du dispositif par rapport aux autres. Une partie des élèves expriment le besoin d'être dirigés par l'enseignant pour s'installer à un atelier, ce type de réponse peut s'analyser sous plusieurs angles :

- Un profil d'élève qui ne ressent pas le besoin direct d'émettre un choix par rapport à un atelier et qui préfère se laisser guider par l'enseignant. Cela exprime la difficulté d'émettre un choix, au fond si « choisir c'est renoncer » le dilemme apparaît sans doute presque insurmontable et il faut parfois donner une légère impulsion pour éveiller une envie, un désir de participer avec les autres au bon déroulement de la classe.
- Des élèves qui ont rencontré des conflits et qui ont sans doute été frustrés par l'application des règles établies (exemple : « j'ai aimé cet atelier je veux y retourner » « tu as aimé y participer mais tu dois maintenant laisser ta place à des élèves qui n'en ont pas encore eu l'occasion »). Nous nous retrouvons ici devant des élèves qui ont cherché à transgresser la règle plus ou moins consciemment et qui n'ont pas accepté son application.
- Des élèves qui restent souvent passifs lors du lancement des activités et qu'il faut motiver davantage pour les faire entrer en situation de travail. Confrontés à un choix certains se sont retrouvés désemparés et ont cherché à éviter l'action en restant assis sur les bancs et en se tenant très discrets. Il a donc fallu les amener à se positionner par rapport aux choix des autres camarades de classe (« tu peux t'inscrire sur les ateliers où il reste de la place ») afin de réduire les choix puis progressivement les amener à s'inscrire les premiers afin de leur donner plus d'alternative. Une fois l'habitude acquise, on note des progrès dans l'intention d'émettre ce choix et de s'y tenir.

Une autre partie des élèves souscrit à cette méthode, ils expriment leur satisfaction de pouvoir participer à un type d'atelier le jour où ils en ont envie et à un autre le lendemain lorsqu'ils sont dans un autre état d'esprit. Le fait de pouvoir participer à nouveau à un atelier déjà exploré est également globalement apprécié, il est fait mention que cela devrait se reproduire plus souvent, nous sommes néanmoins contraints d'intervenir invoquant à la fois les

contraintes matérielles. Nous ne pouvons que difficilement et très rarement proposer deux ateliers identiques en même temps ; et la nécessité d'explorer de nouvelles pratiques pour pouvoir être en mesure de choisir ce que nous aimons réellement. Nous ne ferons pas mention des remarques concernant les ateliers en eux-mêmes qui étaient soit « mieux » soit « moins bien avant » car elles comportent des discours relativement hétérogènes et subjectifs.

A la suite de ce débat une nouvelle responsabilité apparaît dans les rôles que prennent les enfants dans la classe : celui du médiateur, il a pour mission de réguler les interactions entre les élèves lors des différents choix qu'ils émettent durant leur inscription aux différents ateliers. Le rôle de médiateur demande à lui seul un temps conséquent de mise en place et il est important de le faire expérimenter par l'ensemble des élèves à tour de rôle afin qu'ils puissent en saisir les enjeux et respecter cette nouvelle autorité qui vient d'apparaître. Il reste néanmoins appuyé et réévalué par l'enseignant et le discours qu'il porte n'est parfois que partiel mais permet de transmettre un certain nombre de valeurs en relation directe avec les critères de réalisation que nous avons exposé précédemment.

## **Bilan.**

La mise en place d'un tel dispositif requiert un temps conséquent de préparation. Il faut par exemple parfois avoir réalisé soi-même un type d'atelier après l'avoir pensé, analysé, remis en question afin de saisir l'image qui sera la plus représentative pour l'élève. Il arrive d'ailleurs parfois que des erreurs d'affichage créent des ambiguïtés qui nuisent au bon déroulement de la tâche qui a été donnée. C'est également l'occasion de transformer ses pratiques. Il faut penser à un temps d'installation des différents ateliers dans la classe à la fin de l'accueil (ou pendant le rangement) ou repenser la disposition du mobilier afin que les élèves soient en mesure d'installer eux même les différents ateliers qui vont avoir lieu – ce dernier cas se retrouve, par exemple, dans certaines mise en places de classes « type Montessori » dans lesquelles les différents ateliers sont contenus dans des boîtes et identifiés par des photographies, les élèves peuvent ainsi repérer directement ce qu'ils recherchent, y participer et le ranger à la place où ils l'ont trouvé.

L'évaluation reste facilitée tant que les élèves ne changent pas d'atelier pendant le temps qui leur est consacré. Dès lors l'enseignant doit noter efficacement quel élève a participé à quel atelier et valider ou prévoir une remédiation en fonction des résultats observés. Nous avons remarqué ici l'importance d'un support réunissant les différentes productions des élèves et les

traces évaluables des apprentissages, de type cahiers de travaux, pochettes ou classeurs intégrant les différentes étapes d'un travail ou les productions finales.

En cours d'expérimentation nous en sommes venus à questionner cette notion de choix. Sommes-nous réellement face à une proposition d'alternatives concrètes ou dans une organisation indirecte d'un contrôle maquillé ? En effet, si l'on considère que les élèves sont tenus à un certain nombre de contraintes (l'atelier obligatoire, la prise en compte du nombre de places qui influe sur le choix des élèves) et que l'ordre d'inscription est tout de même organisé par l'enseignant ne pouvons-nous pas envisager cette notion de choix comme partielle, insuffisante car trop ordonnée ?

Nous ne pouvons néanmoins pas envisager un système dans lequel tous les élèves s'inscriraient en même temps ou aient la possibilité de se retrouver tous dans un même atelier. Il est important d'énoncer que certains défauts apparents de ce système sont d'un autre point de vue des qualités que nous ne retrouvons pas dans les autres dispositifs que nous avons pu expérimenter précédemment. L'apprentissage de la responsabilité d'un choix, la nécessité de comprendre l'importance du respect des règles est en relation directe avec le vivre ensemble. De façon fondamentale, l'intention de ce type de projet réside dans la découverte de l'autre, dans la construction de l'empathie et ainsi dans le fait de prendre en compte la place et les désirs d'autrui par rapport à nos propres aspirations. Si dans une dynamique générale le jeune élève est en mesure de dépasser sa conception égocentrique du monde et d'envisager l'autre non pas comme un obstacle à ses désirs mais comme un appui qui lui permettra d'évoluer dans ses apprentissages aussi bien scolaires qu'identitaires, il sera en mesure de devenir non seulement élève mais aussi et surtout jeune citoyen en devenir. La portée sûrement ambitieuse de cette aspiration ne peut se cloisonner à l'étude d'une période, d'un semestre ni même d'une année. Il semble nécessaire qu'elle soit inscrite dans les principes d'un projet commun à l'ensemble de l'équipe éducative afin que les valeurs que nous tentons de transmettre dépassent le cadre d'un dispositif mis en place à l'échelle d'une seule classe.

# **Conclusion**

## **Bilan**

Problématiques concernant les ateliers autonomes suite à la mise en place de ces dispositifs.

Nous avons en première partie de cette analyse de pratiques de classe ciblé un certain nombre de difficultés que nous avons rencontrées, concernant aussi bien l'entrée dans les ateliers que l'attitude de l'élève au sein de l'activité en elle-même. Ces ateliers dits autonomes ont-ils été réellement porteurs d'autonomie, telle que nous l'avons définie initialement ? Comment les différents dispositifs mis en place au fil de l'année ont-ils fait évoluer la prise de conscience de l'importance de cette notion chez les élèves que nous avons eu l'occasion d'observer cette année ?

Nous tenterons d'analyser dans ce propos l'écart entre ce que nous attendions des élèves durant ces ateliers, les évolutions que nous avons envisagées, suite aux différents systèmes que nous avons mis en place au regard des constats que nous pouvons porter en fin d'année. Il est à noter que loin de la recherche d'une méthode générique, objective et fiable, nous souhaitons porter un regard sur les effets de différentes modalités de travail sur les élèves ainsi que leurs apports dans les différentes situations d'autonomie en classe.

## **Critères de réalisation.**

Durant les premiers instants de la constitution de notre classe, nous avons envisagé ces ateliers comme des situations d'apprentissages à la fois nécessaires et efficaces. Nous cherchions à ce que les élèves soient en mesure d'explorer, de se questionner, d'expérimenter différents éléments sans l'aide directe de l'enseignant. Dans cette mesure nous avons prévu un environnement calme, dans lequel les élèves seraient en pleine situation de travail, et durant laquelle différentes remarques, interrogations émergeraient, introduisant des prolongements de situations d'apprentissage.

Les différents dispositifs que nous avons mis en place au fil de l'année avaient pour objectif principal de surmonter un certain nombre de difficultés que nous avons pu observer dès les premières séances. Tout d'abord la prise de conscience de l'importance d'un travail de groupe pour acquérir une forme d'indépendance dans les différentes formes d'apprentissage, initier au respect et à la prise en compte d'autrui. Nous avons en effet remarqué en début d'année des attitudes centrées sur les désirs immédiats et individuels qui pouvaient nuire au bon déroulement des temps d'enseignement. Cette dynamique a été accompagnée d'un projet de

compréhension de l'autre notamment à travers un travail de langage autour du thème des émotions.

Une impulsion a été donnée à partir d'un projet commun à l'ensemble de la classe afin de créer un enrôlement dans l'entrée en activité et d'accentuer l'implication de chaque élève au sein de la tâche proposée. Cette démarche visait principalement à permettre d'investir les élèves qui communiquaient sur leurs difficultés à entrer en activité, par rejet ou par peur de l'inconnu.

Un mode de fonctionnement a été proposé en impliquant à la fois la prise en compte de la difficulté d'émettre un choix et la conception de son positionnement individuel par rapport à l'autre. Nous avons ici principalement cherché à investir directement les élèves dans un dispositif social impliquant un certain nombre de responsabilités.

## **Principaux résultats.**

Pouvons-nous néanmoins affirmer que ces différents dispositifs ont réellement transformé la façon de fonctionner des élèves, quels ont été les effets de ces différentes situations ?

Dans le cadre de notre réflexion sur nos pratiques d'enseignement ainsi que sur une notion spécifique inscrite dans une représentation collective, nous avons tenté de trouver des pistes d'évolution à la fois personnelles, concernant notre façon d'enseigner, et méthodologiques, dans les différentes modalités de transmissions d'un savoir. La question principale qui entraine en jeu dans notre rencontre avec cet univers passionnant qu'est l'école maternelle était la gestion de ce que nous attendions de l'autonomie durant les ateliers autonomes par rapport à ce qu'ils représentaient réellement.

Fondamentalement nous avons tenté de démontrer que cette notion d'autonomie dépassait le simple cadre d'un atelier, d'une classe mais qu'elle s'inscrivait dans une construction sociale instaurée dans des pratiques quotidiennes. C'est un concept qui ne saurait se réduire à un dispositif spécifique ou à une méthode. Nous pouvons l'envisager comme un ensemble qui s'articule autour de différentes dynamiques mais assurément pas comme une finalité en soi. C'est en ce sens que nous avons pu saisir la difficulté de ce sujet. L'autonomie scolaire est un processus à la fois progressif et continu. L'élève en recherche d'autonomie ne cessera en effet jamais de se placer en devenir autonome, dans une constante mise à l'épreuve. Le caractère ambivalent de cette notion naît du contraste entre la façon dont nous pensons l'autonomie et ce qu'elle implique dans une perspective plus profonde. Dans une certaine

mesure, et nous le retrouvons souvent dans cette réflexion. L'enseignant cherche à donner les moyens à l'élève d'être lui-même acteur de son apprentissage, de trouver par lui-même les ressources qui lui permettront de découvrir, d'imaginer, de créer ; de s'instruire finalement, et de cultiver ses connaissances afin de s'épanouir en tant qu'élève. L'intention est ici de permettre à l'enfant de s'inscrire comme élève au sein de l'école sans appui de l'enseignant, de saisir les enjeux d'un apprentissage par sa propre réflexion sans que nous lui en donnions nous-même le sens, mais d'être par lui-même créateur de sens dans l'apprentissage.

Cependant, la consistance d'une telle notion ne peut se résumer à un être seul, elle ne souscrit pas à la seule action ou volonté d'un individu unique. Elle prend un sens nouveau lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre social, collectif, lorsqu'elle n'est plus soumise à des problématiques individuelles mais partagées avec l'ensemble du groupe. Nous revenons ainsi aux conceptions premières de l'autonomie qui évoquaient la capacité d'un état, d'un peuple à s'émanciper d'un contrôle, sa faculté à être régi par les lois qu'il s'était fixé. L'autonomie, comme l'a souligné le philosophe des Lumières E. Kant, c'est « l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite soi-même », c'est la marque de l'esprit libre. Au fond, l'enjeu principal pour l'élève ne se résume pas simplement à un discours du type « Je vais apprendre à être autonome » mais s'inscrit dans une problématique générale qui serait « Nous allons apprendre ensemble ce qu'est l'autonomie ». C'est dans le partage et l'échange, dans la coopération entre pairs que ce principe se fondera sur une construction solide qui pourra accompagner l'élève dans l'ensemble de sa scolarité.

## Bibliographie

- BRUNER Jérôme, Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire, ed. PUF, 1983
- HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation, Chronique sociale, Juin 2000
- MEIRIEU Philippe, La pédagogie entre le dire et le faire, ed. ESF, Paris, 1995.
- RAAB Raphaëlle, Vers une pédagogie des temps faibles, Étude sur les processus d'autonomisation en classe maternelle dans le cadre des espaces-temps interstitiels, Thèse Université Lyon 2, 2015.
- Programmes cycle 1 2015 :  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)  
Dernière consultation le 09/05/2018
- Encyclopédie Universalis : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/autonomie/> Dernière consultation le 09/05/2018

## Annexe

### Exemple de fiche projet (Expérience n°2) :

Séquence Rockorico (Musiciens de Brême).	
Objectifs	Ecouter et comprendre une histoire pour la raconter à son tour. Se constituer un répertoire de contes traditionnels.
Compétences	Comprendre les codes du langage écrit. Oser entrer en communication afin de raconter une histoire étudiée en classe devant le groupe.
Organisation pédagogique	En regroupement PS-MS. Groupes tournants sur les différents supports utilisés.
Matériel	Images des personnages – Marottes - Images animaux (dessin) – Images silhouettes animaux.
Pré requis	Les 5 règles du coin regroupement. Prendre en compte ce qui a été dit pour enrichir un débat.

Intitulé de la séance / Compétences visées	Déroulement	Organisation pédagogique
Lecture de l'album Ecoute et compréhension.	Lecture théâtralisée de l'album.  Vocabulaire : Auberge, Brigand.	En classe entière au coin regroupement.
Mise en place du projet	PE demande quels étaient les personnages de l'histoire (« Dans cette histoire il y avait un âne, un chien, un chat et un coq, en allant à la ville ils rencontrent des brigands »)	En classe entière au coin regroupement.  Après énumération des différents personnages, les élèves viennent chercher dans

Remémoration et compréhension.	Des images des animaux ont été préparées au préalable et sont dans le sac magique, elles permettront de confirmer les réponses des élèves.	le sac magique une image et énoncent la phrase travaillée : « Il y avait un ... [nom de l'animal]. ». Cette phrase est ensuite répétée par l'ensemble du groupe.
1) Atelier chronologie de l'histoire. Être capable de se remémorer une histoire en suivant sa chronologie.	<p>Au coin regroupement :</p> <p>Remise en ordre des différentes images d'animaux affichées au tableau par un élève, le reste du groupe est attentif et confirme ou corrige la proposition faite par l'élève au tableau.</p> <p>Atelier semi-dirigé :</p> <p>Consigne : « Découpe les images en suivant bien les lignes qui les séparent. Puis remet les images dans le grand tableau dans l'ordre que nous avons choisi pour l'histoire (de haut en bas). Tu peux t'aider du tableau si tu en as besoin. Après validation du maître tu pourras les coller. »</p>	<p>En classe entière au coin regroupement puis par groupe de 4 élèves, atelier semi-dirigé positionnement des élèves face au tableau.</p> <p>Matériel : Document A3 (tableau à double entrée vide 5 colonnes) Une bande (demi A4 en portrait) avec les différentes images des personnages de l'histoire</p>
2) Atelier de dessin. Maîtriser des outils et supports pour représenter un objet donné.	<p>Atelier autonome :</p> <p>Consigne : « Dessine chaque animal à côté du modèle qui lui correspond. »</p> <p>Ces deux dessins seront ensuite découpés et collés sur le document A3 une fois que la chronologie aura été validée (Atelier 1)</p>	<p>En classe entière au coin regroupement puis par groupe de 4 à 6 élèves en atelier autonome.</p> <p>Matériel : document A4 avec une colonne représentant d'un côté les dessins modèles des différents animaux et de l'autre des cases vides.</p>
3) Atelier de correspondance formelle. Savoir associer des formes entre elles.	<p>Au coin regroupement :</p> <p>PE annonce qu'il a de nouvelles images dans le sac magique, les élèves viennent chacun leur tour piocher une image et la place à côté de l'animal qu'elle représente. PE demande ce que sont ces images noires (réponses possibles : l'ombre de l'animal, sa silhouette)</p> <p>Atelier semi-dirigé :</p> <p>Consigne : « Découpe les images en suivant bien les lignes du tableau, puis pose l'ombre de chaque animal à côté de l'image qui lui correspond. Après validation du maître tu pourras les coller. »</p>	<p>En classe entière au coin regroupement puis par groupe de 4 à 6 élèves en atelier semi dirigé.</p> <p>Matériel : images animaux dessin et silhouettes. Document A3 (tableau à double entrée vide + tableau (demi A4 colonne) avec images silhouettes</p>

	Le collage sur document A3 est la poursuite de l'atelier 2	
4) Atelier d'écriture. Commencer à écrire des mots en lettres capitales à l'aide d'un modèle.	<p>Au coin regroupement :</p> <p>« Nous allons écrire ensemble les noms des différents animaux que nous avons rencontrés dans cette histoire »</p> <p>Décomposition syllabique et phonique, exagération des différents sons à chaque mot. Utilisation des prénoms de la classe ou des mots référents déjà rencontrés.</p> <p>« Dans Anes nous entendons le début de A N E comment pouvons-nous l'écrire ? On commence par un A puis nous entendons le son « N » donc nous écrivons un N puis un E. »</p> <p>Atelier semi-dirigé :</p> <p>Consigne : « En utilisant le modèle pour chaque mot, écris les différents noms des personnages en dessous de chaque modèle. Une fois que tu as fini découpe chaque case sur la ligne représentant le mot.</p> <p>Le collage sur document A3 est la poursuite de l'atelier 1</p>	<p>En classe entière au coin regroupement puis par groupe de 4 à 6 élèves en atelier semi dirigé.</p> <p>Matériel : tableau (demi A4 colonne) avec les noms des animaux sur la moitié d'une case et un espace vide en dessous.</p>
5) Atelier correspondance mot image.	<p>Atelier semi-dirigé :</p> <p>Consigne : « Pose chaque case que tu as découpé sur la case qui correspond à l'animal auquel le mot se réfère. Tu peux t'aider du tableau si besoin. Après validation du maître tu pourras les coller. »</p>	<p>Par groupe de 4 élèves, atelier semi-dirigé positionnement des élèves face au tableau.</p> <p>Matériel : Les mots écrits avec modèles découpés + Document A3</p>

Différenciation : Les cases sont prédécoupées pour les PS qui ne participent d'ailleurs pas tous aux ateliers 4 et 5.

Lors de la mise en ordre des images séquentielles pour les élèves en grande difficulté ou petits parleurs, demander de reformuler la chronologie des personnages de manière orale et individuelle.

Affichage des différents mots travaillés avec le projet dans un espace dédié de la classe (ils serviront de référents par la suite).

Organisation du roulement afin que les ateliers 1 et 5 se fassent face au tableau.

## **Résumé :**

Notre mémoire professionnel porte sur les pratiques pédagogiques en petite et moyenne section d'une école maternelle, et s'interroge sur les enjeux et les méthodes d'organisation des « ateliers d'autonomie », ateliers pratiques confiés régulièrement aux élèves en petit groupe pour accomplir sans aide directe du maître des opérations susceptibles de répondre à une consigne.

L'étude procède progressivement en analysant des pratiques successivement menées dans une classe parisienne, et met en évidence l'intérêt des élèves pour accomplir différentes opérations choisies pour répondre à des consignes.

Les observations conduisent à montrer que la socialisation est une référence très forte dans les parcours « en autonomie » et que les résultats positifs sont très progressivement acquis au sein de groupes d'élèves.

Une réflexion critique de la notion fonde ces observations, sur le paradoxe de l'autonomie en classe, comme parcours personnel au sein des groupes d'élèves.

Our professional report concerns the educational practices in preschool class and last year of nursery school class, and wonders about the stakes and the methods of organization of the autonomy workshops, practical works regularly entrusted to pupils in small group to accomplish operations likely to answer an instruction without any direct assistance from the teacher.

The study proceeds gradually by analyzing practices successively led in a Parisian class and highlights the interest of the pupils to achieve various operations chosen to answer instructions.

The observations lead to show that the socialization is a very strong reference in work " in autonomy " and that the positive results are very gradually acquired within groups of pupils.

A critical reflection of the concept bases these observations, on the paradox of the autonomy in class, as personal process within the groups of pupils.