

La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori au cycle 1

Clémence Duval

▶ **To cite this version:**

Clémence Duval. La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori au cycle 1. Education. 2018. dumas-01939731

HAL Id: dumas-01939731

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939731

Submitted on 5 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 1

Année 2017-2018

DUVAL Clémence

LA PLACE DE L'AUTONOMIE DANS UNE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AVEC DES ATELIERS AUTONOMES DE TYPE MONTESSORI AU CYCLE 1.

Sous la direction de : Pierre EMERY

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 1

Année 2017-2018

DUVAL Clémence

LA PLACE DE L'AUTONOMIE DANS UNE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AVEC DES ATELIERS AUTONOMES DE TYPE MONTESSORI AU CYCLE 1.

Sous la direction de : Pierre EMERY

Résumé :

Nous avons mené une expérimentation dans une classe de moyenne section dans le but de tester l'influences de dispositifs issus de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie Montessori sur l'autonomie des élèves. 6 observvations ont été menées pour évaluer le développement de 15 compétences différentes réparties en 3 pôles d'autonomie.

Mots-clés : Autonomie, Pédagogie institutionnelle, Pédagogie Montessori, Maternelle, Neurosciences cognitives.

Remerciements :

Nous adressons mes remerciements aux personnes qui nous ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord M Pierre EMERY, en tant que directeur de mémoire, il nous a guidé dans notre travail et nous a aidé à trouver des solutions pour avancer méthodiquement.

Nous tenons également à remercier Camille LECARPENTIER, notre binôme, sans laquelle ce projet n'aurait pas pu exister.

Nous remercions Arnaud MONACHON pour son soutien indéfectible ainsi que notre famille.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

1 Introduction.

« Si tu donnes un poisson à un homme, tu le nourris pour un jour.
Si tu lui apprends à pêcher, tu le nourris pour la vie. »
(Confucius, 551-479 av. J.-C.)

L'autonomie est aujourd'hui au cœur de la vie scolaire. Tantôt perçue comme nécessaire et attendue comme compétence innée des élèves ou tantôt comme une utopie que l'on ne peut se permettre d'espérer entrevoir, elle est omniprésente dans l'enseignement, l'apprentissage et dans les conversations entre enseignant. Or, dans les discussions auxquelles j'ai pu assister en stage notamment, la préoccupation est plus le manque d'autonomie des élèves, qui leur est directement imputé, que les moyens d'améliorer celle-ci. On assiste donc paradoxalement à une attente de la part des enseignants, qui transparaît sur les élèves, habitués à une passivité plus ou moins continue, sans pour autant qu'il ne mettent en place d'adaptation concrète pour le développement de l'autonomie, perçue comme devant aller de soi. Ce constat n'est bien heureusement pas vérifié partout mais il reflète bien ce que nous avons pu observer lors de nos différents stages à différents niveaux.

Le socle commun précise qu'un des rôles de l'école est de donner « aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, et de la Recherche, 2015, p. 2). Le développement de l'autonomie des élèves est donc au centre des préoccupations scolaires. La formation du citoyen de demain inclut le développement de ses capacités d'autonomie.

Lors de nos expériences personnelles, nous avons été confrontée à différentes situations où l'autonomie était un pivot. Lors d'un stage en petite section de maternelle, nous avons été confrontée à la perte d'autonomie d'un élève, liée à un état de passivité face à l'adulte. En effet, cet enfant qui, à la rentrée de septembre, était capable d'enfiler son manteau et de le fermer en manipulant la fermeture à glissière, ne l'était plus en février et se plaçait en attente les bras ouverts face à l'ATSEM de la classe. Nous avons également pu observer les difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité du public scolaire au cycle 3 ainsi que celles de l'adaptation face aux rythmes d'apprentissages variés et aux intelligences multiples dans le cadre de l'acquisition de la lecture écriture au cycle 2. Dans toutes ces situations de stage, l'autonomie était un aspect incontournable des situations d'apprentissage et ce à tout niveau.

Dans le cadre du domaine “Dimension collective et inclusive du métier d’enseignant”, nous travaillons plus particulièrement sur les pédagogies alternatives. Le thème de l’autonomie dans ces démarche nous intéresse tout particulièrement. En effet, les programmes actuels préconisent une plus grande autonomie des élèves. L’objectif de l’école est ainsi de former de futurs adultes citoyens autonomes et accomplis, capables d’évoluer et de se former notamment en sachant trouver par eux mêmes les informations qui leur sont nécessaires.

Différentes questions se sont donc imposées à nous au fil de nos lectures :

- Qu’est ce que l’autonomie ?
- Pourquoi former à l’autonomie ? Pour quelles raisons et dans quel but ?
- Comment former à l’autonomie ?

Les pédagogies alternatives connaissent récemment un fort développement et sont de plus en plus médiatisées. La pédagogie dite “traditionnelle” et “transmissive” est délaissée car elle n’amène pas l’élève à être acteur, apprenant et ne le rend pas actif dans ses apprentissages. Il nous est donc apparu comme une évidence de nous tourner vers d’autres pédagogies, vers ce qui pouvait se faire ailleurs, ce qu’il existait déjà, et ce que nous pouvions en tirer dans l’intérêt des élèves. Nous nous sommes également demandé si ces pédagogies avaient un véritable impact, si elles pouvaient être adaptées à la maternelle. Il nous est apparu intéressant de tenter de se détacher des commentaires nombreux dans un contexte très médiatisé et de s’attacher à relever ce qui nous convenait. Enfin, nous sommes convaincue que nous ne pouvons enseigner qu’avec ce que nous sommes et il était donc pour nous évident que nous sélectionnerions les techniques, méthodes, institutions, ou façons de faire qui nous ressemblaient pour en faire une pédagogie hybride, très inspirée de ce qui existe mais qui nous corresponde également.

Cette démarche a été menée en étroite collaboration avec notre binôme lors de notre année de fonctionnaire stagiaire dans une classe de moyenne section. Nous avons pu mettre en place les différents aspects de la pédagogie de manière continue et évolutive avec le moins de rupture possible ce qui a facilité l’adaptation des élèves et leur adhésion à ce projet.

Notre mémoire traitera donc de la place de l’autonomie dans une classe en pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori au cycle 1.

Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel nous aborderons à la fois l'autonomie, les pédagogies alternatives, mais également les neurosciences cognitives. Puis, nous introduirons notre problématique et nos hypothèse. Nous poursuivrons en explicitant la méthodologie de recherche utilisée ainsi que les raisons qui nous ont poussé à la choisir. Enfin, nous analyserons les résultats que nous avons pu obtenir avant de conclure sur la validité de nos hypothèses ainsi que les apports de ce mémoire.

2 Cadre théorique.

2.1 L'autonomie.

2.1.1 Définitions.

Selon Hervé Caudron (2001), l'autonomie devrait être le but premier dans la relation d'enseignement-apprentissage. L'enseignant espérerait alors s'effacer peu à peu en devenant de plus en plus superflu. L'élève, lui, tenterait de s'émanciper par tous les moyens.

Pour Marie-Louise Zimmermann-Asta (2015), l'autonomie est la « capacité à s'investir personnellement dans l'acte d'apprendre. C'est organiser son travail, chercher, prendre des initiatives, créer. Cette activité autonome se réalise à travers des contraintes bien définies liées aux exigences de la vie scolaire. » (p. 129).

Vincent Liquète précise, en 2007, que l'autonomie, en milieu scolaire, est à la fois un objectif éducatif, et une voie de développement personnel, en ce sens qu'elle permet la mise en œuvre et l'amélioration de stratégies d'adaptation et d'apprentissage face à un environnement dans lequel les acquis antérieurs ne suffisent plus.

L'autonomie est donc la capacité d'un individu à prendre des décisions et à agir par lui-même, sans dépendance aux autres. Elle permet de développer la motivation des élèves en, les rendant acteurs de leurs apprentissages.

Hervé Caudron (2001) estime qu'il existe des conceptions variées de ce même concept. Ainsi, si les uns considèrent que l'autonomie est avant tout un moyen d'agir, pour les autres, elle est naturelle et ne demande qu'à se développer. D'autres encore pensent qu'elle est à la base de la construction des spécificités humaines que sont la raison, la liberté et la culture, et participe donc au développement du sens critique nécessaire à la compréhension du monde et du patrimoine culturel. Selon Hervé Caudron (2001), l'autonomie est ainsi constituée de trois éléments indissociables : les attitudes, les savoirs et savoir-faire, et la réflexion et la conscience. Un savoir est une somme d'informations mises en relation et analysées en fonction d'objectifs. Un savoir-faire est une économie de temps dans le seul cas où il répond à un besoin. Cet aspect de l'autonomie est important mais en aucun cas suffisant puisque seule l'intention porte de la valeur. Certaines attitudes permettent de tisser des correspondances entre concret et abstrait en interaction avec autrui. Ces aptitudes ne se décrètent pas. Elles nécessitent du courage et des ressources intellectuelles. L'autonomie est toujours un travail

sur soi-même dans la comparaison avec autrui et la nécessaire distanciation vis à vis de ses savoirs.

2.1.2 Les différents types d'autonomie.

Selon Hervé Caudron (2001), il existe 7 formes différentes d'autonomie.

L'autonomie corporelle est celle qui permet à une personne d'être en pleine possession de son corps et de ses mouvements, et d'en être consciente.

L'autonomie affective amène l'élève à être maître de ses émotions, à les identifier, les reconnaître et les nommer pour les contrôler, sans aide systématique d'autrui.

C'est l'autonomie matérielle et pratique qui développe la capacité d'adaptation face à un environnement concret. En contexte scolaire, elle permet à l'élève d'aller chercher le matériel qui lui est nécessaire, de s'occuper de ses vêtements, etc.

L'autonomie spatio-temporelle aide à prendre conscience de l'espace et du temps, s'y situer, et s'y orienter, en repérant des indices.

Le développement du langage oral et écrit, du vocabulaire, dans la forme, l'intention, mais aussi dans la confiance que l'on place dans sa propre expression, se retrouvent dans l'autonomie langagière.

L'autonomie dans l'organisation du travail est primordiale à l'école. C'est l'autonomie qui nous permet de prévoir, de planifier son travail, de le faire dans les temps, d'adopter des stratégies et de les modifier si besoin.

L'autonomie intellectuelle consiste en une curiosité profonde. Elle entraîne à se poser des questions, vérifier les réponses, apprendre, s'informer, utiliser ce que l'on sait déjà de manière pertinente pour construire de nouveaux apprentissages.

Enfin, l'autonomie morale permet de vivre en collectivité. Elle amène l'individu à respecter les règles justifiées et à réfléchir à ses actes sans se soumettre au groupe.

Nous avons rassemblé ces différents aspects sous 3 pôles : l'autonomie matérielle ou physique, l'autonomie sociale, et l'autonomie dans les apprentissages.

L'autonomie physique est celle qui permet de gérer son corps (ce qui nécessite d'en avoir conscience) et son environnement, et de savoir s'occuper de soi (s'habiller, manger, se déplacer, satisfaire ses besoins). C'est la forme d'autonomie qui est développée le plus précocement par l'enfant. Elle correspond à l'autonomie corporelle, à l'autonomie spatio-

temporelle et à l'autonomie matérielle et pratique (Caudron, 2001). Dans l'environnement scolaire, elle permet également de trouver le matériel nécessaire à son travail, de l'utiliser correctement, de le ranger, mais également de s'orienter et réaliser les tâches adéquates en fonction du lieu et du moment.

L'autonomie sociale se construit dans l'interaction. Elle permet de gérer les conflits, nécessite le développement du langage, de la théorie de l'esprit (capacité qui permet à tout individu de comprendre qu'autrui est différent, a ses propres cheminements intellectuels, pense différemment et possède des connaissances et une expérience différente du monde) et, de manière générale, la maturation du cortex préfrontal, siège du contrôle des émotions. Totalement immature à la naissance, celui-ci se développera jusqu'à devenir mature à seulement 25 ans en moyenne. En maternelle, l'enfant n'est donc simplement pas capable de gérer lui-même ses émotions. Il est donc nécessaire de l'aider, de l'accompagner, de l'étayer et de lui donner les outils pour construire ses compétences de vie en collectivité. L'autonomie sociale repose également sur la maîtrise des codes sociaux en vigueur dans l'environnement et notamment la langue. À l'école, c'est le Français Norme Institutionnelle qui est utilisé. C'est un français très normé et qui peut être très différent à la fois du Français Norme des Pairs (utilisé avec les autres enfants du même âge), et de la ou les langues parlées à la maison (allophone ou Français Norme Familiale). La maîtrise de la langue est un enjeu majeur d'autonomie à l'école et dans la société. Elle correspond à l'autonomie affective, l'autonomie langagière, et l'autonomie morale (Caudron, 2001). Dans le contexte scolaire, cette autonomie permet à l'élève de maîtriser ses sentiments, de les exprimer, et, ainsi, de mieux s'insérer dans le groupe. Elle l'amène également à utiliser le langage commun, et à se conformer aux décisions communes (règles et responsabilités) pour bien vivre en collectivité.

Enfin, primordiale dans le cadre scolaire, l'autonomie face aux apprentissages se construit peu à peu. Elle permet à l'élève de s'investir dans une tâche, d'identifier ses besoins, d'aller au bout de son activité, de travailler en choisissant ce qui, à la fois l'intéresse, et lui apporte les compétences et connaissances qu'il doit développer. Elle correspond à l'autonomie intellectuelle et à l'autonomie dans l'organisation du travail (Caudron, 2001). Dans le cadre scolaire, cette autonomie est très valorisée. Elle entraîne l'élève à aller vers les savoirs, à chercher, se poser des questions, mettre en projet, mais aussi à choisir des stratégies, les évaluer, les adapter, les modifier, à s'organiser, à l'échelle individuelle et collective, dans

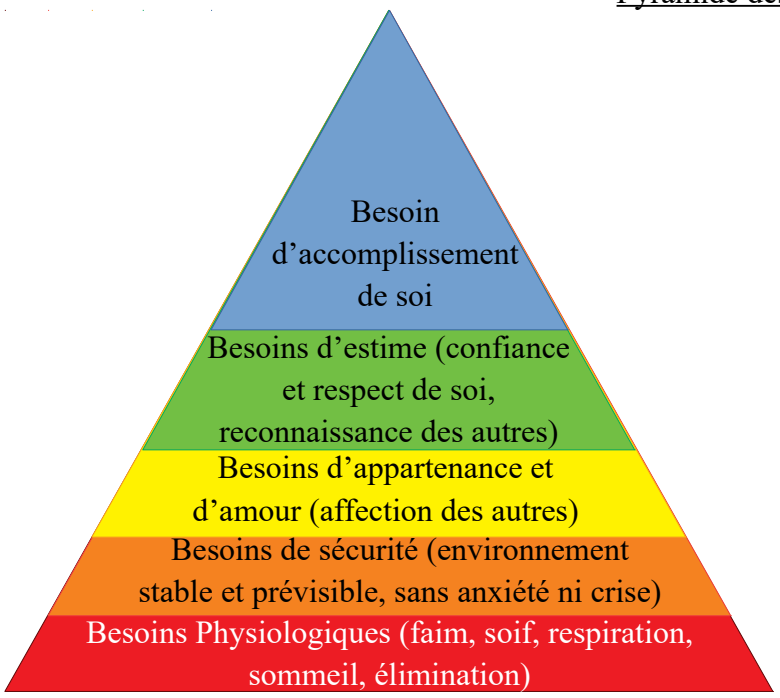
le temps, dans l'espace, et dans la répartition des tâches pour mener à bien ses projets, et répondre à ses interrogations.

2.1.3 Le développement de l'autonomie.

L'autonomie se construit progressivement de la naissance à l'âge adulte et peut s'approfondir tout au long de la vie. Le bébé est particulièrement dépendant et il incombe à la famille et à l'école, en co-éducateurs, d'amener le jeune enfant à évoluer.

Le développement de ces différentes autonomies se fait via l'étayage constant de l'enseignant et notamment via un environnement qui permet à l'enfant d'expérimenter et de faire réellement plutôt que d'obéir en réalisant des tâches sans lien direct avec sa vie. L'élève pourra ainsi effectuer des activités se situant continuellement dans sa Zone Proximale de Développement et faisant sens face à son vécu. Ces trois formes d'autonomies sont indissociables puisqu'un enfant qui n'aurait pas développé l'une d'entre elles ne pourrait pas mettre à profit les deux autres. Un élève qui est physiquement et socialement autonome mais ne développe pas de stratégie d'apprentissage n'entrera pas dans les attentes scolaires, un élève qui n'est matériellement pas autonome sera limité dans ses apprentissages et un élève qui ne s'intègre pas socialement ne pourra pas remplir ses tâches avec efficience comme le montre la pyramide des besoins de Maslow (1970).

Pyramide des besoins de Maslow.



Pour Hervé Caudron (2001), l'autonomie se développe en suivant 3 axes : la relation aux savoirs, la relation au groupe et la relation à l'enseignant.

Dans le premier axe, l'élève développe son appétence vis à vis des savoirs et son plaisir d'apprendre, de mener des expériences, de se poser des questions, de chercher une réponse. Il développe sa curiosité. Il approfondit sa capacité de compréhension des consignes, d'organisation, et d'évaluation de son travail. Il apprend à comprendre, analyser, et remettre en question les informations. Il réutilise également ce qui a été appris à bon escient.

La relation au groupe est délicate. L'élève doit trouver le juste équilibre pour parvenir à s'affirmer sans s'imposer, apprendre des autres sans se soumettre à eux, défendre un point de vue personnel sans devenir agressif, endosser des responsabilités individuelles sans vouloir devenir le chef. Il faut parvenir à rester soi-même avec les autres sans les rejeter ni s'effacer.

Enfin, la relation à l'enseignant doit pouvoir favoriser des attitudes bénéfiques à l'apprentissage (curiosité, goût de l'effort, esprit d'initiative, ...). L'élève doit parvenir à profiter de l'aide, se servir de l'intermédiaire que constitue le maître vis à vis des savoirs, expériences, œuvres, règles, etc. sans pour autant se soumettre à la personne.

Selon Marie-Louise Zimmermann-Asta (2015), l'autonomie n'est certainement pas qu'un outil pour améliorer les performances de l'élève puisque celui-ci ne peut apprendre sans autonomie. Ainsi, l'enseignant met en place des outils didactiques qui aident l'élève à devenir apprenant et à élaborer son savoir. Des contraintes, liées à la vie scolaire et à l'institution orientent le développement de l'autonomie.

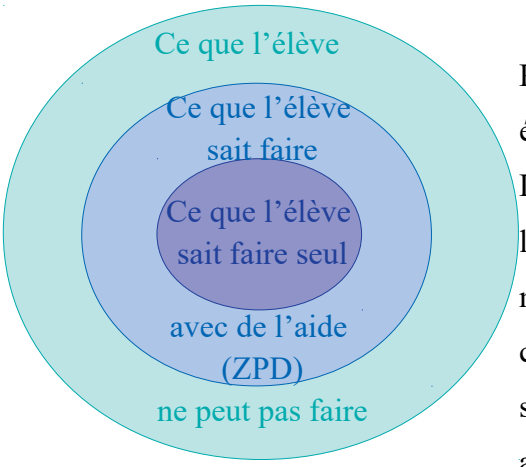
C'est, pour Vincent Liquète (2007), le travail autonome en individuel et en groupe qui permet à l'autonomie de l'élève de se développer. Dans le premier cas, l'élève est amené à prendre conscience des nécessités de son travail. Dans le second, il s'intègre dans le groupe, ce qui lui permettra de s'insérer dans la société en comblant ses besoins de réalisation, de création et d'émulation.

Certains écueils sont à éviter (Caudron, 2001) tels qu'une autonomie imposée, qui ne peut être réelle, dans la mesure où l'autonomie ne peut venir que de l'individu lui-même, et que les élèves seraient alors laissés à l'abandon sans qu'ils ne puissent avancer ; une autonomie possible mais empêchée par le maître, trop pressé d'aboutir à la « bonne réponse », ou qui monopolise le temps de parole ; ou encore une autonomie entravée par des problèmes d'ordre relationnel qui empêchent l'élève de prendre pleinement sa place dans un groupe de travail. Pour qu'un élève soit autonome, il doit vouloir faire et savoir faire, dans un climat de

classe adapté, en prenant appui sur une institution sociale c'est à dire un ensemble de règles et de savoirs scolaires qui lui sont apportés par la médiation de l'enseignant.

Hervé Caudron apporte quelques conseils pour un bon développement de l'autonomie des élèves : « Ne pas priver les élèves de contraintes et de repères » (Caudron, 2001, p. 18) : Cette fonction est remplie par les moments ritualisés de la pédagogie institutionnelle. « Favoriser les initiatives et les responsabilités » (Caudron, 2001, p. 18) : Les métiers, les responsabilités, le conseil, les propositions sont faites par les élèves et ce sont les élèves qui en sont responsables.

- Inviter les élèves à confronter leurs hypothèses, leurs démarches, leurs solutions, etc ., et à expliciter de la sorte leurs modes de raisonnement [...]
- Anticiper le développement proche, en proposant des situations qui demandent de surmonter un obstacle, de résoudre une énigme, etc., en mobilisant des ressources et en développant des stratégies originales (Caudron, 2001, p. 18-19)



Ces deux conseils font référence à la Zone Proximale de Développement (ZPD), concept émit par Vygotski. La Zone Proximale de Développement est l'intervalle entre ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il ne sait pas faire, même avec de l'aide. Cela correspond, en réalité à ce qu'il sait faire avec plus ou moins d'aide. En situant les activités dans cette zone, l'élève pourra améliorer ses capacités et développer ses compétences. Si l'activité proposée est en dessous de la Zone Proximale de Développement, l'élève n'apprendra pas puisque la compétence sera déjà maîtrisée. A contrario, si l'activité se situe au dessus, il ne pourra pas non plus en profiter puisqu'elle sera cognitivement hors de portée.

- Développer les automatismes qui libèrent l'intelligence [...]
- Encourager la remise en cause des habitudes sclérosantes [...]
- Varier les situations d'apprentissage pour éviter que l'élève ne reste prisonnier d'un contexte particulier et proposer des situations où il peut transférer, dans des contextes différents, ce qui a été préalablement appris [...]
- Faciliter la construction de compétences méthodologiques [...]

- Associer l'élève à l'évaluation, non seulement de ses résultats ou de ses réponses, mais aussi de ses procédures ou de ses démarches [...] (Caudron, 2001, p. 18-19)

Ce dernier conseil est mis en œuvre, dans la pédagogie institutionnelle, à travers les ceintures de compétences et les brevets.

Hervé Caudron (2001) ajoute plus loin qu'un élève sera d'autant plus autonome qu'il se sera engagé dans un travail individualisé, à travers un contrat, tel qu'un plan de travail (p.70). Il est toutefois primordial de ne pas négliger, sous prétexte de travail individualisé, l'importance d'apporter à tous les élèves une culture commune ainsi que celle de développer et préserver les relations et interactions entre élèves (p.73).

2.1.4 Les marqueurs de l'autonomie.

L'autonomie est repérable par différents marqueurs. Ainsi, un élève autonome (Caudron, 2001 ; Liquète, 2007 ; Zimmermann-Asta, 2015) :

- Fera preuve d'initiative, tentera des approches différentes, sera volontaire pour relever de nouveaux défis.
- Sera et se sentira responsable de ses apprentissages.
- Collaborera volontiers avec ses pairs, sera intégré dans le groupe classe en y tenant une vraie place.
- Ne se référera que peu à l'enseignant.
- Se sentira en confiance et pourra ainsi s'exprimer librement, et mener ses propres expériences.
- Travaillera au rythme qui lui convient.
- S'investira dans l'élaboration de son programme d'apprentissage, de ses objectifs et planifiera son travail pour remplir ces derniers.
- Sera en capacité d'évaluer de manière objective son travail et son évolution.
- Retirera du plaisir de l'acte d'apprendre, y trouvera du sens, ce qui se ressentira sur son investissement dans la tâche.

2.1.5 Pourquoi former à l'autonomie ?

Les programmes de 2015 de la maternelle insistent sur le rôle de l'école dans le développement de l'autonomie "donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement" (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.2). L'objectif du

cycle 1 est également de préparer l'enfant à être élève et à devenir autonome pour l'élémentaire.

Former à l'autonomie est primordial. Cela permet à l'élève et au futur adulte et citoyen qu'il deviendra de ne dépendre que de lui-même pour apprendre, prendre des décisions, et évoluer. Aujourd'hui, l'école ne peut plus se contenter de former à un métier car les carrières sont évolutives et nous ne connaissons pas les professions de demain. Il est, aujourd'hui, délicat de préparer les élèves à leur vie d'adulte au vu du rythme des avancées technologiques actuelles, mais également de l'évolution des carrières. Il est alors prioritaire de former les futurs citoyens à l'autonomie pour leur donner les clés pour s'adapter dans un monde complexe et en constante évolution. Vincent Liquète (2007) ajoute que la société dans laquelle nous vivons est une société dite d'informations où les documents, sous toutes leurs formes, sont essentiels. Les individus doivent donc être capables d'aller chercher l'information là où elle se trouve et de la comprendre. Il précise également que « les individus ne peuvent plus penser leur vie comme une trajectoire linéaire, inscrite dans un mouvement continu, ils doivent se préparer à vivre différents changements, montrant des capacités d'adaptation, d'autonomie, tant dans leur vie personnelle et professionnelle. » (Liquète, 2007, p. 11)

L'école a donc un défi de taille puisqu'elle doit à la fois transmettre des savoirs aux élèves, et, particulièrement, le patrimoine culturel permettant l'élaboration d'une culture commune, mais également participer à la construction de la société dont elle dépend.

2.2 Les pédagogies alternatives.

S'il apparaît primordial de former à l'autonomie, il reste la question de la manière. Plusieurs méthodes coexistent. Ainsi, depuis très longtemps, la pédagogie de projet, la pédagogie Freinet, la pédagogie Montessori et la pédagogie institutionnelle entre autres participent chacune à leur manière à l'autonomisation des élèves en les investissant de responsabilités réelles et qui ont des conséquences, en les poussant à se prendre en charge et en les amenant à s'auto-gérer. Ces pédagogies sont dites "alternatives" puisqu'elles ne suivent pas la pédagogie dite "traditionnelle" ou "transmissive". Chacune d'entre elles possède des principes et des méthodes propres mais elles sont toutes orientées sur des principes généraux tels que la bienveillance, l'individualisation, l'autonomie ... Ces pédagogies sont pratiquées, dans l'enseignement public, sur la base d'une volonté personnelle de l'enseignant. Nous

détaillerons ici deux pédagogies utilisées lors de l'expérimentation dans le but d'éprouver l'efficacité des dispositifs.

2.2.1 La pédagogie Institutionnelle.

La pédagogie institutionnelle a été créée dans les années 1970 en France dans les mouvements dits "de l'Éducation Nouvelle". À l'origine, Célestin Freinet crée une pédagogie nouvelle en Provence basée sur l'activité des élèves, l'autonomisation, la création d'une micro-société, l'imprimerie, la correspondance scolaire, et qui part des élèves pour construire le savoir. Fernand Oury est, lui, dans ce qu'il appelle une "école caserne". Il est globalement convaincu du bien fondé de la méthode Freinet mais ne peut pas la mettre en place dans son contexte d'enseignement. De plus, certaines divergences les opposent. Il crée alors une pédagogie dérivée : la pédagogie institutionnelle. Celle-ci part des "techniques Freinet" et les enrichit.

Cette pédagogie est organisée autour de différentes "institutions" :

- Le "quoi de neuf" est un moment de langage quotidien ritualisé. Il permet à quelques élèves chaque jour de faire part de quelque chose à la classe permettant ainsi de se mettre dans le rôle de l'élève, de fédérer le groupe classe, de développer l'empathie, le langage ... Deux statuts en sont constitutifs : le président (distribue la parole) et le secrétaire (inscrit les personnes qui souhaitent s'exprimer). Certains mots-clés sont utilisés : "le quoi de neuf est ouvert", "la parole est à ...", "Est ce qu'il y a des questions ?", "On peut passer ?", "On passe", "Le quoi de neuf est fermé".
- Le conseil de coopération est un moment de langage et de vie de classe hebdomadaire ritualisé. Il sert à gérer tout ce qui se passe dans la classe, à instaurer les règles, les métiers, à discuter de ce qui va et de ce qui ne va pas. Il responsabilise les élèves. Comme dans toute institution ritualisée, il y a des statuts (président, secrétaire) et des mots-clés.
- L'évaluation par ceintures, adaptée du passage des ceintures de judo, a pour objectif que tous les élèves progressent à leur rythme. Les élèves les plus en difficulté ont la possibilité de prendre le temps de s'entraîner tandis que les élèves les plus en avance peuvent continuer à évoluer en se confrontant à des défis nouveaux. Ce système a plusieurs principes de base :

- Chaque ceinture, ou domaine, est constitué de différents niveaux de maîtrise progressifs (les différentes couleurs de ceinture) qui symbolisent la montée en compétences, connaissances ou savoir-faire de l'élève. À chaque passage de ceinture, l'élève démontre une maîtrise de plus en plus profonde, complexe et large du domaine concerné. Les paliers peuvent être constitués de connaissances pures, c'est-à-dire de savoirs, où l'objectif sera alors de pouvoir restituer après avoir mémorisé (par exemple, « Je suis capable de dire ce qu'est un auteur »). Des savoirs-faire et savoirs-être ont également leur place dans ces paliers (par exemple « Je suis capable d'écouter une histoire en silence » ou encore « Je sais expliquer un événement inconnu des autres à la classe en me faisant comprendre »). Enfin, ces paliers peuvent être des compétences qui ne pourront alors être validées que dans le cadre d'une tâche complexe, qui nécessite la mise en œuvre conjointe de plusieurs compétences, connaissances, savoirs-faire et savoirs-être (par exemple « J'accorde l'adjectif qualificatif correctement dans une production » évalué dans une production d'écrit).
- Le passage de ceinture se fait lorsque l'élève le demande. Il existe toutefois des temps institutionnels de passage de ceinture pour encourager tous les élèves à progresser. En maternelle, les ceintures se passent également au quotidien dans les activités des ateliers : dès qu'une compétence est validée, le carnet de ceinture est immédiatement complété.
- Lorsqu'un élève ne remplit pas la compétence à un passage, il peut s'entraîner à nouveau en classe et la repasser quand il le veut.
- Il est impossible de descendre dans les grades. Lorsqu'une couleur de ceinture est acquise, on ne peut pas la perdre, on ne peut qu'avancer. En effet, on ne peut perdre des compétences, on ne peut qu'en acquérir de nouvelles, stagner, ou au pire ne plus les mettre en œuvre temporairement, mais la compétence est tout de même acquise bien que l'élève ne le montre plus.

- Les plans de travail permettent aux élèves de choisir les activités qu'ils vont effectuer en s'inscrivant et en planifiant leur travail. Ils peuvent s'étaler sur une ou plusieurs journées, une ou plusieurs semaines, un ou plusieurs mois, une ou plusieurs périodes voire même une année entière. Ces plans de travail sont très variés dans leur forme puisqu'ils doivent s'adapter aux besoins des élèves. Ce système permet à chaque élève

d'avancer à son rythme et de développer les domaines qui le motivent sans pour autant délaisser le reste. Cela permet un meilleur investissement des élèves dans leur tâches et donc de meilleurs progressions.

- Répartis en équipes de vie, les élèves s'investissent dans un petit groupe hétérogène pour certaines tâches. Ces équipes sont crées grâce à un sociogramme express : outil qui permet de connaître les souhaits des élèves et de les responsabiliser face à leur travail.
- Le texte libre est une technique Freinet. Très régulièrement, les élèves écrivent librement des textes et c'est à partir de ceux-ci qu'un travail sera effectué par la suite. En maternelle, certaines adaptations sont réalisées puisque les élèves ne sont pas lecteurs. Ils peuvent, par exemple, effectuer des dessins d'histoire puis un texte libre en dictée à l'adulte. Celui-ci peut également être tapé à l'ordinateur ou bien formé à l'aide de lettres mobiles.
- La correspondance Freinet est également une technique Freinet. Réalisée avec une autre classe équivalente elle va de l'envoi de lettres de classe (en dictée à l'adulte en maternelle), à l'échange épistolaire entre deux élèves, un dans chaque classe.
- La monnaie de classe peut être mise en place en lien avec l'idée d'une micro-société. Tout travail méritant salaire, tout travail effectué est payé. Des amendes sont alors mises en places pour les comportements contraires aux règles votées en conseil de coopération.
- La médiation par les pairs et le tutorat sont deux axes fondamentaux de la pédagogie institutionnelle. Les élèves sont constamment encouragés à aller chercher de l'aide là où ils peuvent en trouver (notamment en s'aidant du système de ceintures). L'objectif est la distanciation vis à vis du maître. Celui-ci ne doit plus être vu comme LE détenteur du savoir mais comme UNE source de savoir parmi tant d'autres qui sont souvent bien plus efficaces.

2.2.2 Montessori et Alvarez.

La pédagogie Montessori a été créée en 1907 par le Dr Maria Montessori. Elle a créé une méthode d'éducation dans les Maisons des Enfants basée sur différents principes tels que le respect des périodes sensibles (moments de la vie du jeune enfant où le cerveau se développe majoritairement sur un aspect : l'apprentissage dans ce domaine à ce moment là est

beaucoup plus efficace), le libre-choix (l'élève choisit l'activité qu'il va mener et la durée du travail), l'autonomie, l'étayage bienveillant de l'adulte, le matériel réel, le contrôle de l'erreur, et la progression des apprentissages.

Céline ALVAREZ a mené une expérimentation de 3 ans à Gennevilliers, en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) et Plan Violence de 2011 à 2014, appuyée sur un remaniement de la pédagogie Montessori au regard des découvertes en neurosciences cognitives. Céline ALVAREZ explicite sa démarche sur son site. Après avoir passé le concours, elle obtient une carte blanche pédagogique totale, une classe d'âge mélangée, et des tests scientifiques annuels. L'étayage de l'enseignant s'axe principalement autour du développement des compétences exécutives (développement majeur entre 3 et 5 ans), des activités de langage, et du lien social. Les résultats furent extrêmement positifs puisque les tests ont indiqué que les enfants progressaient au delà de la norme (acquisition plus rapide et avance en conscience phonologie, compréhension du nombre, précision visuo-motrice, mémoire de travail, lecture, écriture). Lors de la deuxième année, un rapport de tests indiquait :

> Il apparaît que dans les deux domaines d'apprentissage incontournables de la scolarité, la lecture et l'arithmétique, les enfants de cette classe montrent des habiletés qui dépassent souvent leur niveau scolaire. (...) Il faut se rendre compte que tous les enfants présentent au moins un an d'avance par rapport à ce qui est attendu. (Alvarez, s.d. - a).

Ces résultats sont bien sûr à relativiser dans la mesure où ils sont fournis par l'équipe de Céline ALVAREZ elle même.

2.3 Les neurosciences cognitives.

Les neurosciences cognitives désignent un domaine de recherche récent (1970) qui s'intéresse aux apports de l'imagerie cérébrale, de la modélisation, et des neurosciences pour comprendre les mécanismes de la cognition (mémoire, langage, résolution de problèmes, apprentissage, émotions, perceptions, motricité, attention, prise de décisions, ...).

Stanislas DEHAENE est un neuroscientifique cognitiviste qui s'intéresse particulièrement aux mécanismes en jeu dans l'éducation en lien avec le développement de l'arithmétique, la lecture, la conscience, et la numération. Elu membre de l'Académie des

Sciences en 2005, il est directeur de l'unité INSERM-CEA de NeuroImagerie Cognitive, et professeur au Collège de France à la chaire de psychologie cognitive expérimentale.

Les travaux en neurosciences cognitives permettent, en lien avec l'éducation, de confirmer ou d'infirmer des hypothèses socles de pédagogies, et ainsi, de les faire évoluer pour soutenir au mieux le développement de l'enfant.

Stanislas DEHAENE a effectué un suivi de la classe de Céline ALVAREZ ce qui a montré des résultats de développement des enfants bien plus avancés que les autres enfants de leur âge (Alvarez, s.d. - a)

Ses recherches ont permis d'identifier différentes priorités dans l'enseignement. En effet, il a démontré le développement des compétences exécutives était un pré-requis indispensable au bon développement de tous les apprentissages au cours de la vie et que celui-ci était plus prédicteur de la réussite que le QI. La mémoire de travail sert à stocker en mémoire de manière temporaire les informations le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche et de les organiser pour la mener à bien. Le contrôle inhibiteur permet de rester concentré en occultant les distractions, de réprimer nos pulsions, émotions et gestes. La flexibilité cognitive développe la créativité et amène à l'évaluation et à l'ajustement des stratégies si besoin. Ces compétences exécutives sont particulièrement aptes à se développer entre 3 et 5 ans d'où le rôle fondamental de l'école maternelle.

> *"Venir à l'école avec une base solide de ces fonctions exécutives est plus important pour les enfants que de connaître leurs lettres et leurs chiffres",* rapporte The Center on The Developing Child de l'Université de Harvard. En effet, si des enfants possèdent un contrôle inhibiteur faible, la moindre distraction les déconcentre, attendre leur tour pour parler ou pour agir leur est difficile, ils ont du mal à contrôler leurs émotions et ils ne font pas preuve de persévérance. Si leur mémoire de travail n'est pas assez développée, ils oublient la consigne, ils ont du mal à organiser leurs actions, et ne se souviennent pas du sens du paragraphe qu'ils viennent de lire. Enfin, s'ils manquent de flexibilité cognitive, ils ont de grandes difficultés à ré-organiser leur action en cas de besoin, se découragent vite si leur stratégie ne fonctionne pas et n'identifient pas forcément leurs erreurs. "*Même lorsque deux enfants seulement possèdent des*

compétences exécutives sous-développées," explique The Center on The Developing Child, *"une classe entière peut être désorganisée, et un temps précieux détourné des activités d'apprentissage. Cela peut avoir un impact profond sur le climat général de la classe et est souvent rapporté par les enseignants comme étant une source d'exaspération et de burnout."* Ces enfants ressentent eux-mêmes un grand désavantage par rapport à leurs camarades, ils ne sont pas capables de suivre la complexité d'un jeu par exemple et peuvent ainsi être mis à l'écart par leurs pairs. (Alvarez, s.d. - b).

3 Problématique et hypothèses.

Cette exploitation théorique du sujet nous a amené à nous poser la question de l'efficacité des dispositifs présentés ainsi que leurs limites. Cela nous a entraîné vers la problématique suivante : Dans quelle mesure la mise en place en MS d'une pédagogie institutionnelle renforcée par des ateliers autonomes de type Montessori favorise-t-elle le développement de l'autonomie chez les élèves ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons testé trois hypothèses différentes :

- Les métiers et le libre-choix permettent de développer l'autonomie matérielle de l'élève.
- La technique des messages clairs, les ceintures de comportement, le quoi de neuf, et le conseil de coopération permettent de développer l'autonomie sociale.
- L'évaluation par ceintures de compétences et les plans de travail permettent de développer l'autonomie face aux apprentissages.

Ces différentes hypothèses sont basées sur les trois types d'autonomie explicités plus haut et couvrent un champ assez large pour nous permettre d'exploiter les données parfois vagues recueillies en cycle 1. Elles s'appuient sur les 3 types d'autonomie explicités plus haut (matérielle, sociale, dans les apprentissages), sur les observables de l'autonomie, et sur les différents dispositifs issus des pédagogies alternatives qui seront testés.

4 Méthodologie.

4.1 Méthodologie utilisée.

Pour exploiter cette problématique et tester nos hypothèses, nous avons choisi de travailler en recherche-action au travers d'observations répétées de chaque élève dans notre classe de moyenne section.

C'est dans celle-ci que nous avons mis en place progressivement les différents dispositifs du fonctionnement de la classe. Chaque mois, une observation a été effectuée de chaque élève sur une grille recensant 5 compétences pour chaque dimension de l'autonomie soit 15 critères observables au total. Chacune de ces compétences a été évaluée (--/-/+/++) mensuellement pour chaque élève et un carnet de bord a été rempli parallèlement pour évaluer l'influence des dispositifs.

Toutefois, particulièrement au cycle 1, les enfants évoluent très rapidement et gagnent en autonomie naturellement. L'analyse des observations sera donc à relativiser et à relier aux circonstances.

4.2 Justification de la méthodologie

Nous avons choisi une méthodologie de recherche-action. L'objectif est de pouvoir nous former à un ensemble de techniques et d'apprendre à mettre en œuvre celles qui semble fonctionner. L'intérêt de la recherche-action est de pouvoir « améliorer des pratiques vécues » (Guibert et Jumel, 1997, p48). Toutefois, notre engagement personnel sur le terrain est un point à prendre en compte puisque l'objectivité est plus difficile lorsque l'on est affectivement touché.

Nous avons choisi d'utiliser l'observation directe pour saisir les manifestations éventuelles de l'autonomie sur le vif. Nous avions pour volonté de ne pas dépendre de l'interprétation des élèves bien que leur perception de leur compétence soit intéressante à obtenir. De plus, procéder par entretien, à fortiori en cycle 1, aurait été très fastidieux pour très peu de résultat.

Nous avons choisi de mener une observation participante pour avoir la possibilité de mettre nous-même en place le fonctionnement que nous souhaitions tester. De plus, l'intégration dans le groupe limite les comportements de réponse aux attentes de la part des observés. L'observation participante nous a permis, en étant présente à tout moment, de saisir

plus de manifestations, y compris dans les moments de transition, les rituels, ou encore les relations entre enfants.

L'observation s'est faite parfois au fil des actions lorsque nous étions en charge de la classe, et parfois en condensé sur la journée de tuilage lorsque notre binôme était en charge de la classe.

Nous avons élaboré une grille d'observation s'articulant autour des 3 pôles d'autonomie que nous avions identifiés. Dans chaque pôle, 5 aptitudes ont été retenues :

4.2.1 Autonomie matérielle

- L'élève est capable de sortir et d'installer une activité : Cette aptitude permet à l'élève de ne pas avoir à attendre une assistance avant de commencer à travailler et apprendre. Elle n'est pas indispensable puisque l'élève peut travailler à une activité mise en place par l'enseignant. C'est d'ailleurs ce qui est réalisé dans l'immense majorité des cas pour l'accueil en maternelle. Des activités sont déjà installées sur les tables et l'élève peut directement s'atteler à la tâche. La maîtrise de cette aptitude est pour l'élève source d'une grande indépendance puisqu'il peut commencer à mener des projets indépendamment des actions de l'enseignant et qu'il peut rapidement se mettre au travail sans attendre que l'enseignant soit libre ce qui risque d'affaiblir sa motivation.
- L'élève sait utiliser seul une activité : Cette aptitude est la deuxième chronologiquement. Lorsque l'élève a sorti un activité ou que quelqu'un l'a fait pour lui, il doit être capable de l'utiliser seul. C'est une compétence qui est primordiale dans le contexte scolaire puisque l'enseignant ne peut aider chaque élève, en individuel, à chaque instant. L'élève doit nécessairement développer des compétences d'autonomie dans la réalisation d'une tâche.
- L'élève sait ranger son activité : Cette aptitude est la dernière chronologiquement. Lorsque l'élève a fini son activité, il doit être capable de la ranger, non seulement de la manière demandée (objets dans le bon sens, au bon endroit, boîtes fermées correctement, …) mais également à l'endroit demandé. Cette aptitude est, à notre sens, la plus difficile. En effet, elle demande à l'élève des compétences motrices mais aussi cognitives puisqu'il doit se rappeler l'endroit où l'activité se range ainsi que la manière dont cela doit se faire. Des aides peuvent être apportées, notamment pour les jeunes élèves telles que des photographies de l'activité rangée.

La maîtrise de cette compétence est nécessaire à une bonne ambiance de classe. En effet, il est difficile de travailler dans un environnement mal rangé. De plus, si une activité n'est pas ou mal rangée, le prochain élève à en avoir besoin ne pourra la retrouver et elle risque d'être abîmée.

- L'élève se met directement en activité à l'arrivée : Cette aptitude est difficile à acquérir chez des jeunes enfants. Ils ont besoin de temps pour intégrer les procédures lors de l'arrivée en classe (où aller, dans quel ordre, que faire, …). Un guidage fort est donc nécessaire au début de l'année et à chaque changement. Puis, l'enseignant s'efface progressivement tout en effectuant des rappels réguliers et en restant présent pour toute aide demandée.
- L'élève met à profit le fonctionnement de la classe : Cette aptitude permet à l'élève de s'insérer dans le groupe en comprenant les procédures matérielles de la classe.

4.2.2 Autonomie sociale

- L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence : Cette aptitude permet à l'élève de se former en tant que futur citoyen. Il apprend à trouver des solutions pour gérer ses émotions et ne pas recourir à la violence notamment grâce à la technique des messages clairs. Cette capacité est nécessaire à l'amélioration du climat scolaire et devrait également permettre de prévenir la violence à l'école et le harcèlement.
- L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui : Cette aptitude est complémentaire à la précédente. En effet, tous les élèves ne seront pas parfaitement autonome dans leur gestion des émotions, des conflits et de la violence. C'est pourquoi il est nécessaire de disposer de médiateurs à même d'aider à la résolution des conflits à différents niveaux. Cela permet d'améliorer le climat scolaire et amène les médiateurs à renforcer leur empathie et leur propre gestion des émotions par la maturation de leur cortex préfrontal.
- L'élève respecte les règles élaborées en classe : Les règles, élaborées par le groupe classe, permettent à tous de vivre ensemble sans incident. La capacité d'un élève à respecter ces lois est nécessaire à la vie scolaire, mais également à sa future insertion dans la société.

- L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle : L'école publique française enseigne en français. Il est nécessaire que tous les élèves apprennent cette langue lorsqu'ils sont allophones ou utilisent le français de l'école et de l'institution pour une compréhension mutuelle et une meilleure adaptation future aux droits et devoirs des citoyens.
- L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente : Comme dans tout groupe classe, il est important que les élèves soient capables d'inhiber leurs gestes ou paroles et de tourner toute leur concentration vers le sujet abordé pour un apprentissage efficace, une circulation fluide de la parole, mais également, dans les moments d'échanges collectifs, pour le bon déroulement du débat et la bonne compréhension de chacun.

4.2.3 Autonomie dans les apprentissages

- L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat) : L'objectif de cette compétence est d'amener l'élève à non seulement être en capacité d'apprendre seul, mais également d'expliquer et d'aider autrui. En effet, savoir aider est en soit un apprentissage puisque les élèves commencent bien souvent par « aider » en donnant directement la solution. Cela n'aide pourtant pas le demandeur dans sa tâche puisqu'il ne saura pas plus la réaliser la fois suivante. De plus, il est aujourd'hui connu que le tutorat développe encore plus de connexions neuronales chez les tuteurs que chez les demandeurs. Ainsi, pour être capable d'expliquer une notion, il faut en avoir une maîtrise consciente, l'avoir dépassée, et parvenir à la mettre en mots de manière assez claire pour se faire comprendre.
- L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages : Cette aptitude est le pendant de la précédente. Il est nécessaire pour l'élève d'apprendre à utiliser son environnement. Les sources d'informations et d'aide y sont nombreuses : l'enseignant, les livres, les outils numériques, les affichages, les leçons, les pairs. Toutefois, en vue d'une autonomisation de l'élève, il devient pertinent que celui-ci se tourne de manière plus privilégiée vers certaines sources : celles qu'il pourra ensuite obtenir le plus facilement possible lors de sa vie d'adulte. L'élève doit donc apprendre tout d'abord à chercher des solutions par

lui-même, à tester des hypothèses, à faire des expériences, puis à aller, si besoin chercher dans des ressources documentaires en recroisant les informations pour les vérifier. Si, à ce moment là, il a toujours besoin d'aide, il a alors tout intérêt à se tourner vers une personne qui pourra l'assister. Le réflexe le plus commun, encouragé dans certaines classes, est d'aller demander à l'enseignant. Cette démarche est, le plus souvent, inadaptée : l'enseignant ne peut matériellement pas être présent, à chaque instant, avec chaque élève individuellement. L'élève est alors bien souvent en attente, le temps que l'enseignant se libère. De plus, toujours dans un objectif d'autonomie pour sa vie future, l'élève doit apprendre à se débrouiller autrement puisqu'il n'aura vraisemblablement jamais plus, une fois sa scolarité terminée, de référent ultime ayant réponse à presque toutes ses questions. Ne restent ainsi plus que les pairs. Nous avons présenté l'intérêt pour le tuteur ci-dessus mais pour l'élève aidé également, de nombreux avantages sont à repérer : l'aide est plus rapide, parfois plus pertinente car l'élève tuteur s'exprimera probablement dans un langage moins conventionnel et peut être partiellement simpliste mais qui aura pour avantage non négligeable de favoriser une compréhension rapide et efficace de la notion par l'élève. Enfin, cela renforce les liens entre élèves dans la classe ainsi que la confiance en soi. Ce fonctionnement de classe nécessite tout de même une remise en question du système traditionnel où l'aide est souvent considérée comme de la « triche » et où les travaux coopératifs de groupe sont peu encouragés.

- L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie : Cette compétence est complexe. En effet, elle nécessite, pour sa réussite, la maîtrise de différentes aptitudes : la connaissance des objectifs des travaux proposés, de la réflexivité par rapport à ses propres capacités, une vision claire de son programme d'apprentissage. C'est une aptitude difficile à construire pour un enfant, d'autant plus en cycle 1. Un guidage de l'enseignant est nécessaire au début, en explicitant bien les justifications qui amènent à ce choix. Peu à peu, l'élève sera de plus en plus autonome et pourra prendre en charge son programme d'apprentissage.
- L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage) : Cette compétence nous paraît primordiale puisque c'est ce qui permettra plus tard à

l'élève d'avoir une réflexivité sur ses capacités, de savoir où aller et que faire. La réflexivité est difficile à construire car elle demande une mise à distance ainsi qu'un gros effort d'objectivité ce qui est, par avance, biaisé quand il s'agit de soi-même.

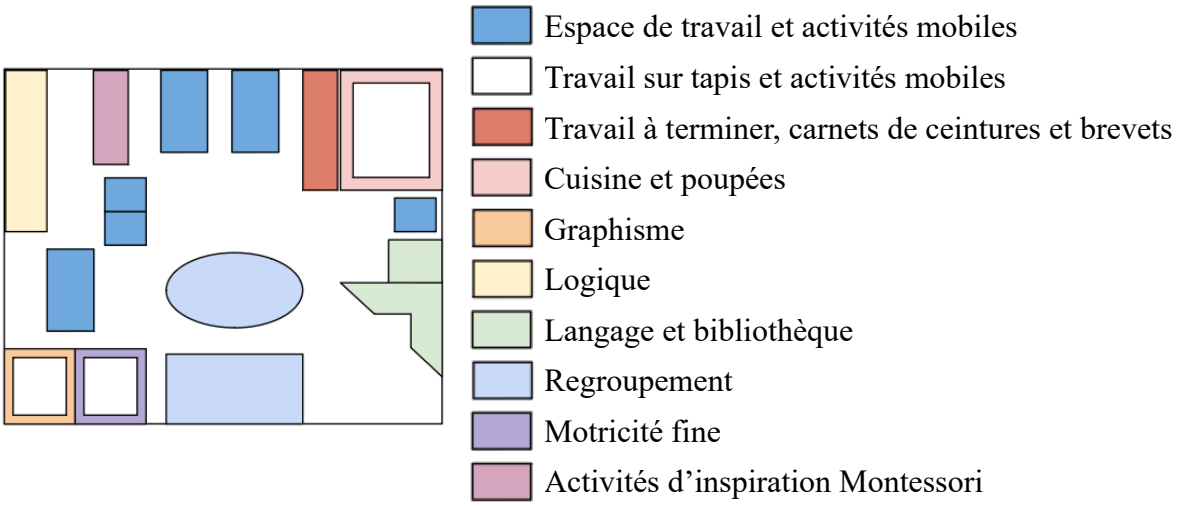
- L'élève va au bout de son activité : Cette dernière capacité doit permettre à l'élève d'être persévérant. Il est important qu'il n'abandonne pas lorsqu'une tâche lui résiste puisqu'il ne pourra pas apprendre dans ces conditions. l'élève doit développer le goût de l'effort en travaillant sur des temps de plus en plus longs. Il est également nécessaire de fournir aux élèves la possibilité d'entreposer leur travail non achevé pour le reprendre plus tard.

4.3 Mise en place concrète

La mise en place se déroule en zone urbaine à Grand-Quevilly dans l'école maternelle Calmette. Les élèves de l'école vivent pour la grande majorité en immeuble. La population est socio-professionnellement très hétérogène.

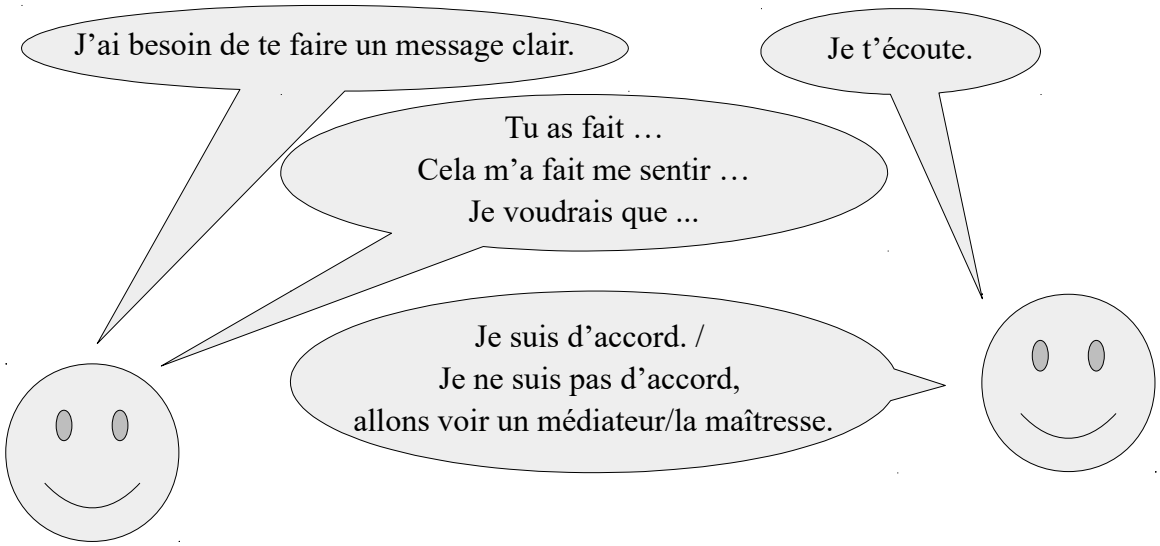
Cette grande école de 5 classes (7 enseignantes, 5 ATSEM) est dans un bâtiment à 2 niveaux et dispose de beaucoup de « grand matériel » et d'infrastructures (grande salle de motricité avec structure pour les parcours, carrés potagers, plusieurs jeux dans la cour de récréation, salle de danse, ateliers, …). Toutefois, les salles sont relativement petites et la nôtre dispose de peu de matériel pédagogique propre puisqu'elle a été ouverte il y a 3 ans et toujours destinée à des PES. Les effectifs des classes sont faibles malgré l'accueil des tout-petits. Nous enseignons dans une classe de moyenne section pure. Les élèves sont au nombre de 22 (24 en septembre). Ce sont des enfants jeunes puisqu'ils sont tous de fin d'année sauf un. Une ATSEM est présente à temps plein.

La salle de classe a été aménagé de manière à favoriser l'autonomie des élèves et la flexibilité des espaces : les tables sont peu nombreuses et poussées sur les côtés de manière à libérer un grand espace central avec une ellipse au sol pour le regroupement. Les placards sont tous accessibles par les élèves et ont été réorganisés par pôle (graphisme, motricité fine, logique, langage, …) de manière à clarifier le rangement. Les différents espaces de la classe sont les suivants :



Voici ce qui a été mis en place dans la classe :

La technique des messages clairs est une méthode de résolution des conflits très ritualisée qui permet de rendre les élèves autonomes sur cet aspect et de les amener à prendre conscience des émotions des autres (théorie de l'esprit). Elle a été mise en place dès la rentrée. Tout d'abord, nous avons effectué une démonstration de la méthode aux élèves, puis ils se sont entraînés. Puis, à chaque conflit, nous encouragions les élèves à faire un message clair en les guidant étape par étape. Régulièrement (tous les mois environ), nous faisions un rappel en classe de la technique.



Le quoi de neuf est issu de la pédagogie institutionnelle. Il a été mis en place dès la rentrée et ritualisé comme un temps quotidien. Les élèves ont pris en charge dès le début le

secrétariat à tour de rôle. En période 2, la présidence a été occasionnellement effectuée par un élève “grand en comportement”. Puis, en période 3, les quoi de neuf ont été systématiquement présidés par un grand en comportement. Par la suite, en période 4 et 5, les élèves ont pu présider à tour de rôle en fonction des responsabilités.

Le conseil de coopération est également issu de la pédagogie institutionnelle. Il a été mis en place de manière ritualisée chaque vendredi dès la rentrée de septembre. Le secrétariat et la présidence ont été pris en charge par l’enseignante jusqu’en période 3 où les “grands en comportement” ont occasionnellement pu présider. Lors de ces conseils, les métiers étaient discutés (pour les élèves ayant au moins la ceinture verte), puis les félicitations, remerciements et critiques. Ces dernières pouvaient mener à l’élaboration, par les élèves, de règles pour la classe. Ces règles étaient ensuite votées et notées dans le cahier de conseil. Un affichage était également présent pour les métiers et pour les règles. Toutefois, 3 lois avaient été instaurées au préalables et n’étaient pas négociables : respecter les autres, respecter le matériel, et respecter le travail.

Les ceintures de comportement ont été mises en place dès la rentrée à l’aide d’un affichage géant de l’échelle des ceintures. La cérémonie de changement avait lieu 2 fois par semaine. Un référentiel a été élaboré en amont de manière à ce que les élèves puissent être rendus acteurs de leurs progrès.

Lors de la deuxième période, les équipes de vie on été remaniées à l’aide d’un sociogramme express. Outil de création de petits groupes, cela permet à l’enseignant de connaître les souhaits des élèves et à ceux-ci de se responsabiliser vis à vis de leur travail.

Le dessin d’histoires (adaptation du texte libre pour le cycle 1) et la correspondance scolaire avec une autre classe de moyenne section de l’académie ont également été mises en place lors de la deuxième période.

Le libre-choix a été mis en place en période 2. Sur une plage horaire d’une demi-heure à une heure par jour l’après midi, des ateliers d’inspiration Montessori ont été proposés aux élèves. Certaines activités nécessitaient une présentation, d’autres non, certaines demandaient à être installées sur une table, d’autres pouvaient l’être sur un tapis. Ce système était rendu possible par l’instauration de pictogrammes et d’un outil de suivi pour les enseignantes. Lors de cette même période, un travail par inscription a été mis en place lors des ateliers du matin. L’atelier de l’ATSEM et l’atelier de l’enseignante étaient imposés. Les trois ateliers en autonomie étaient pour leur part en inscription libre. Trois activités étaient proposées et les

élèves pouvaient s'inscrire à celle qui leur plaisait lorsque le tour de leur équipe de vie était venu. Cet ordre d'inscription tournait tous les jours.

En période 3, nous avons mis en place des plans de travail à la période avec un choix d'activités pour la journée. Chaque élève disposait d'une feuille de route avec une image de chaque activité possible. Cinq cases étaient placées sous chaque image. Le matin, à l'arrivée en classe, les élèves choisissaient 3 activités pour la journée pour les trois sessions d'autonomie. Nous tracions alors un cercle dans une des cases et celui-ci était colorié une fois l'activité réalisée. Une fois les cinq cases remplies, l'élève ne pouvait plus utiliser cette activité de la période. En effet, nous nous sommes rendus compte que certains élèves ne pratiquaient qu'une seule activité inlassablement.

Enfin en période 4, des plans de travail à la semaine ont été mis en œuvre. Tous les lundis, chaque élève choisit, en collant des étiquettes, au minimum deux ceintures de compétences et un défi à réaliser sur la semaine. A la fin de la semaine, un bilan est effectué pour évaluer l'avancement des objectifs. Si certaines activités ne sont pas terminées, elles sont reportées à la semaine suivante pour les terminer. L'élaboration de ce plan de travail s'est d'abord faite en collaboration avec l'enseignante puis en autonomie complète, parfois avec l'aide d'un pair.

L'évaluation totale par ceintures a été mise en place en fin de période 2 et au cours de la période 3. Le programme de tout le cycle 1 pour les domaines 1 (Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions) et 4 (Construire les premiers outils pour structurer sa pensée) a été découpé en sous-catégories et en compétences observables. Des fichiers de suivi, appelés « carnets de ceintures », ont été créés pour chaque élève qui devient ainsi acteur de ses apprentissages. À la suite de la mise en place initiale, qui a consisté en l'évaluation diagnostique systématique des élèves, chaque activité était susceptible de permettre à l'élève d'accéder à la ceinture supérieure.

La médiation par les pairs et le tutorat : petit à petit nous avons encouragé les élèves à se tourner vers les pairs adéquats lorsqu'un problème se présentait à eux que ce soit pour les aider à effectuer un message clair ou encore pour un problème dans un travail à mener. Ainsi, les élèves étaient amenés à se tourner vers les élèves ayant une plus grande ceinture qu'eux dans le domaine visé.

4.4 Biais et limites

Notre travail comportes différents biais que nous avons pu identifier. Tout d'abord, l'observation directe présente une limite majeure : celle-ci sera nécessairement biaisée par nos propres cadres culturels et sociaux. Cela risque d'influer sur le recueil de données. De plus, notre présence même biaise les comportements des élèves bien que cette limite soit atténuée par le fait que nous soyons leur enseignante et que, de fait, nous soyons intégrée dans l'espace classe et dans la communauté. De plus, les élèves n'étaient pas au courant que nous les observions spécifiquement pour recueillir des données quant à leur autonomie, indépendamment de notre travail d'observation inhérent à notre statut d'enseignant.

Nous avons également rencontré un obstacle pratique de recueil des données. Il est en effet délicat de recueillir les actions et comportements des élèves en les notant sur le moment en cycle 1 dans une observation participante. Il n'y a ainsi, en cycle 1, aucun moment où il est possible, dans la journée, de s'asseoir pour prendre des notes sur les observations. Nous avons donc fait le choix de prendre quelques notes sur le moment dans un carnet lorsque c'était possible, le midi et le soir. Puis, à l'aide de ces notes et de notre mémoire, nous remplissions les grilles d'observation. Cela présente des limites évidentes puisque notre perception est d'autant plus biaisée qu'il s'écoulait un certain temps entre les manifestations et l'inscription dans la grille. Ce biais est inhérent à l'observation participante.

Une autre limite de notre travail est liée à l'inexistence d'un groupe témoin pour comparer les résultats des observations. Nous ne pouvons donc pas nous assurer que le développement de l'autonomie chez les élèves observés n'est pas dû à leur évolution normale d'enfant, indépendamment des dispositifs mis en place.

Nous avons pu observer, de manière informelle, un nouveau développement fort de l'autonomie des élèves à la fin de la quatrième période et au début de la cinquième. Malheureusement les observations étaient terminées. Il aurait probablement été intéressant de les continuer sur un temps plus long voire de mener une recherche sur plusieurs années. Certains dispositifs ont ainsi été mis en place tard dans l'année tels que les plans de travail et il est alors délicat de mesurer leur impact.

Enfin, certaines manifestations de l'autonomie posent des limites en elles-mêmes. Certaines n'étaient pas observables lors des premières observations car l'environnement ne le permettait pas. Ainsi, au début de l'année, aucun élève ne pouvait prouver être capable de sortir et d'installer une activité dans la mesure où il n'en avait pas le droit et où celles-ci

n'étaient pas encore organisées. De la même manière, il ne leur était pas possible de s'orienter vers une activité judicieusement choisie ou encore de demander de l'aide à un pair ou de tutorer dans la mesure où les dispositifs n'étaient pas encore en place. Cela biaise nécessairement les relevés qui se font alors sur une période très courte.

De même, il ne faut pas négliger l'influence des émotions ainsi que l'anxiété de la rentrée. L'utilisation autonome d'une activité, la mise à profit du fonctionnement de la classe, ou encore le respect des règles sont ainsi nécessairement influencés. La démarche de demande d'aide à un pair peut également être retardée par l'appréhension. L'élève doit tout d'abord se sentir en confiance dans la classe, avec les autres élèves, avoir confiance en lui et dans l'absence de jugement d'autrui sur son travail. Tout cela ne peut se construire tant qu'une véritable communauté d'apprentissage n'est pas en œuvre.

D'autre part, certaines compétences deviennent « invisibles » lorsqu'elles sont maîtrisées. Par définition, un élève autonome ne vient plus voir l'enseignant pour un certain nombre de tâches et il nous était alors difficile de nous assurer de la capacité de l'élève en particulier dans les moments informels tels que la récréation. Par exemple, la capacité de l'élève à gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence n'est plus visible lorsqu'elle est maîtrisée puisque l'élève ne viendra plus. De la même manière, l'aptitude « l'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les apprentissages) » est de nature identique. Or, la difficulté réside dans le fait qu'il est délicat de trancher entre un élève qui ne fait pas valider à l'enseignant parce qu'il est suffisamment assuré et qu'il est en capacité d'évaluer lui-même la pertinence de sa stratégie, ou bien parce qu'il a abandonné ou qu'il ne se rend absolument pas compte de l'inefficacité de la méthode adoptée.

Nous avons pu identifier des biais dans certaines formulations puisque la phrase « L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle » amène à noter davantage la motivation et l'implication que la qualité du résultat. C'est pourtant bien ce dernier qui influe directement sur l'autonomie sociale de l'élève.

D'autres limites sont présentes dans notre travail tel que l'influence des compétences scolaires des élèves sur leur autonomie. Il est ainsi plus aisé, pour un élève à l'aise scolairement parlant, d'aider un autre enfant, que pour un autre qui serait en difficulté. Toutefois, cette limite est très influencée par la personnalité propre de l'élève ainsi que sa

confiance en lui-même qui, si elle est développée, pourra l'amener à aider sur les quelques compétences qu'il maîtrise.

Enfin, d'autres compétences présentent des limites liées à des contraintes éthiques ou de temps. La compétence liée au choix plus ou moins judicieux de l'activité est difficile à évaluer puisque les élèves étaient globalement assez guidé. Pour des raisons éthiques, nous avons choisi de ne pas laisser les élèves travailler à des tâches qui ne les feraient pas progresser. La capacité de médiation n'étudie pas seulement l'influence des messages clairs mais nécessite la maîtrise de nombreux savoir-faire. De même, l'évaluation de la mise en œuvre et de l'adaptation des ses stratégies d'apprentissages par l'élève n'est que difficilement évaluable en observant. En effet, il ne nous apparaît que ce que l'élève montre et il faut alors, pour espérer entrevoir sa métacognition, mener un entretien d'explicitation que je n'ai pu réaliser dans cette étude.

5 Analyse.

Nous avons effectué six observations de chaque élève sur chacune des 15 compétences listées plus haut. Parallèlement, nous avons introduit les différents dispositifs étudiés comme suit. Le Quoi de Neuf, le Conseil de Coopération, les messages clairs, et les ceintures de comportement ont été mis en œuvre dès la rentrée. Par la suite, en début de deuxième période, les métiers et le libre-choix ont été introduits. En milieu de deuxième période, les élèves s'inscrivaient aux ateliers (première étape vers le plan de travail). Et enfin, en début de troisième période, les ceintures de compétences et les plans de travail à la journée ont réellement été mis en place.

Lorsque toutes nos observations ont été réalisées, nous avons encodé les données :

- « Pas du tout » = - - = 0
- « Peu » = - = 1
- « Un peu » = + = 2
- « Tout à fait » = ++ = 3

Nous nous sommes confrontés à plusieurs obstacles lors de notre expérimentation. Tout d'abord, la mise en place de tels dispositifs sans expérience est une source de travail colossale. De plus, nous avions à la fois beaucoup de données à recueillir, puisque nous étions en observation participante, et à la fois pas assez pour que cela soit représentatif.

Une fois ces biais identifiés, nous avons pu exploiter les données des observations.

Pour chaque capacité, nous présenterons les résultats généraux de la classe et les expliciterons. Nous avons fait le choix de présenter les données sous forme de graphique (les données chiffrées et les grilles d'observations sont disponibles en annexes) puisqu'il est difficile de se rendre compte de l'évolution des élèves dans la mesure où nous disposons de 132 données pour chaque compétences (6 observations et 22 élèves). Chaque graphique sera ainsi explicité pour permettre une meilleure lecture.

Deux graphiques seront systématiquement présentés pour chaque compétence. Le premier présente une courbe des moyennes des degrés de réalisation en fonction des dates d'observations. Elle permet de visualiser l'évolution globale de la classe et d'identifier plus aisément les moments clés de développement de l'autonomie qui coïncideront ou non avec

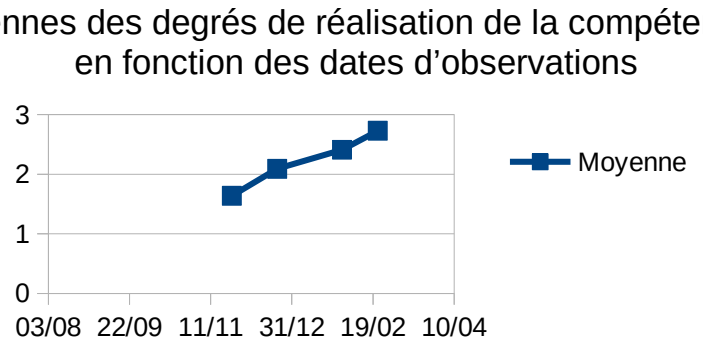
l'introduction des dispositifs. En parallèle un graphique de l'évolution de la proportion des niveaux de réalisation en fonction des dates d'observations sera présenté. Il permet de rendre compte de l'hétérogénéité ou de l'homogénéité du groupe classe. Il est possible d'y lire clairement l'évolution des différents groupes de la classe avec bien plus de détails que sur une courbe de moyennes.

Toutefois, ces données masquent les résultats individuels et il n'est pas possible d'effectuer une analyse quantitative pure de qualité avec si peu d'individus. C'est pourquoi nous effectuerons en parallèle des analyses de cas particuliers, lorsque les données s'y prêtent.

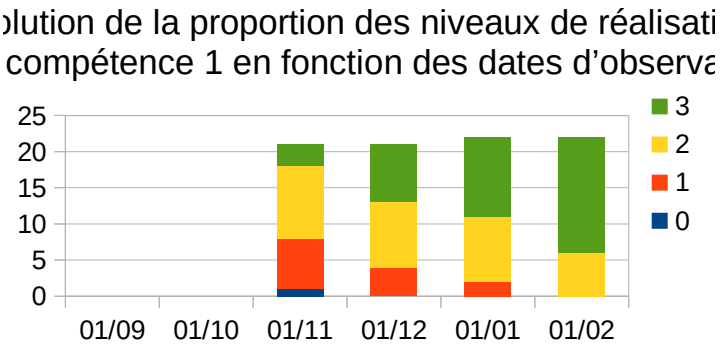
5.1 Autonomie matérielle

5.1.1 L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.

Cette aptitude n'a pu être observée qu'à partir de la deuxième période avec le libre-choix. En effet, avant cela, les élèves n'avaient pas accès librement aux activités de la classe.



Cette compétence était déjà partiellement maîtrisée lorsqu'elle a pu être mise en œuvre. En effet, la première moyenne est de plus d'1,5. Il n'y a pas de pic franc dans le développement de la compétence. Toutefois, l'autonomie augmente sans stagner.

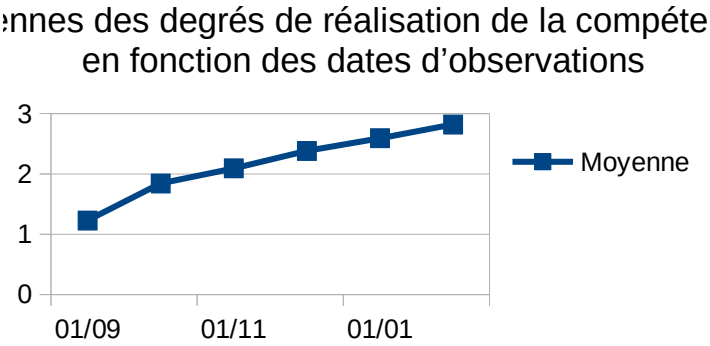


Ce graphique nous montre qu'un seul élève ne maîtrisait effectivement pas du tout la compétence à la mise en place. L'évolution est assez linéaire. Les élèves se répartissent dans les différents niveaux et progressent petit à petit. Il y a une certaine hétérogénéité, les niveaux sont lissés. On n'observe pas deux groupes distincts.

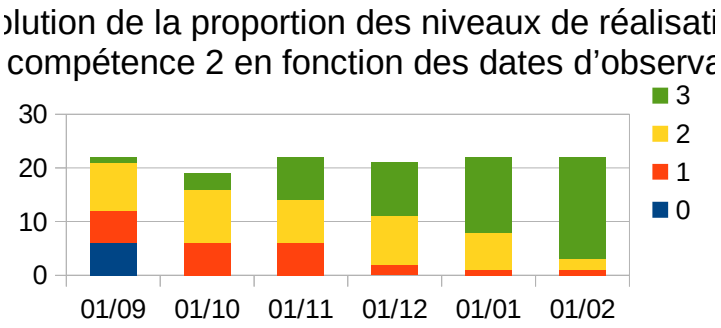
Cette première compétence ne permet pas d'identifier une quelconque influence des dispositifs introduits.

5.1.2 L'élève sait utiliser seul une activité.

Ce graphique nous indique une évolution légèrement plus forte sur la première moitié de la première période qui peut être due à l'appréhension de la rentrée. Lors de la deuxième observation, les élèves étaient familiarisés avec l'environnement et les personnes et se sentaient donc probablement plus à l'aise pour mener à bien une activité. L'évolution sur le reste des observations est constante. Nous remarquons que, lors de la première observation, la moyenne est déjà supérieure à 1. Cela peut être dû à l'année de petite section. Les élèves ont déjà une bonne connaissance de ce qu'est l'école et de ce que l'on attend d'eux, à savoir travailler.



Ce deuxième graphique nous indique qu'un seul élève maîtrisait totalement la compétence. Plus de la moitié des élèves n'étaient pas ou peu capables d'utiliser seul une activité. Cette tendance semble s'inverser rapidement puisque dès la fin de la première période, la majorité des élèves sont en maîtrise au moins partielle de la compétence. Dès la fin de la deuxième période, seuls un ou deux élèves en ont une mauvaise capacité. Nous pensons qu'il est possible de relier cela à l'introduction en deuxième période de périodes quotidiennes de travail en libre-choix. Toutefois, le délai entre l'introduction du dispositif et l'impact sur l'autonomie ainsi que l'impossibilité de comparer avec une autre classe nuance ce propos.



Observation	Max	S	Li	En
29/09	0	1	3	0
20/10	1	1	3	1
24/11	1	1	3	1
22/12	1	1	3	2
31/01	1	2	3	3
22/02	1	2	3	3

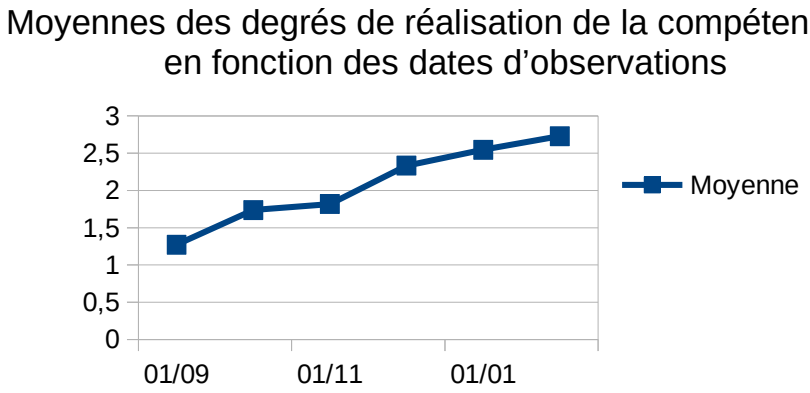
Les deux élèves qui restent à la fin (Max et S) sont en nette difficulté dans l'autonomie en comparaison avec les autres élèves de la classe. Ce sont deux enfants très jeunes car nés en toute fin d'année et très préservés dans leur milieu familial. Ils sont en demande constante de l'adulte et ont eu du mal à s'autonomiser et à prendre assez confiance en eux pour faire seuls. A contrario, certains élèves maîtrisaient la compétence dès la rentrée telle que Li. Enfin, certains ont développé leur autonomie de manière spectaculaire telle que En.

Si le dispositif a eu une influence sur le développement de l'autonomie des élèves , il l'a fait de manière très hétérogène.

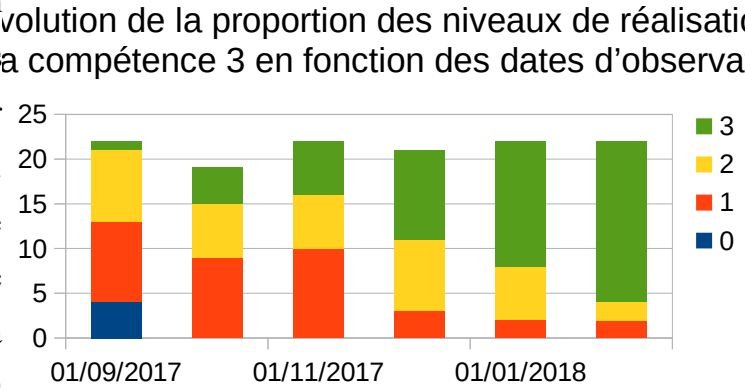
5.1.3 L'élève sait ranger son activité.

La courbe ci-dessous met en relief une phase où l'autonomie a stagné en début de deuxième période puis un développement plus fort en fin de cette même période. Nous pouvons imputer la première au grand nombre d'informations que les élèves ont dû assimiler. En effet, le libre-choix a amené les élèves à devoir connaître chaque emplacement de chaque

activité ainsi que son rangement. Puis, une fois cette phase d'appropriation passée, ils ont gagné en compétence.



Nous retrouvons les mêmes observations sur ce graphique mais cette fois plus détaillées. Il y a peu de variation entre les trois premières observations. On retrouve un palier au milieu de la deuxième période. Sur la fin des observations, une petite partie des élèves reste avec une faible maîtrise de la compétence tandis que les élèves qui avaient commencé le développement de leur autonomie passent au palier 3.



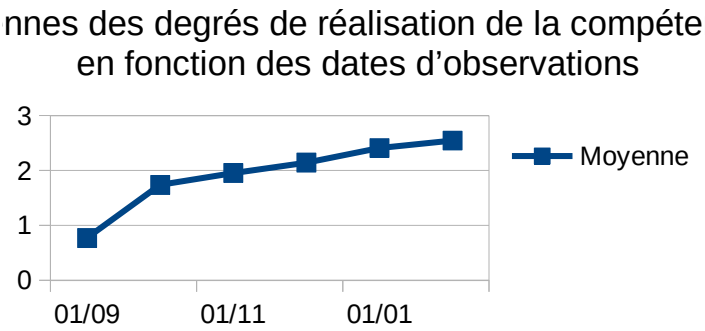
Ainsi, une petite partie des élèves n'a que peu progressé ou a mis plus de temps. On retrouve les mêmes élèves (Max et S) en palier 1 à la fin. Nous supposons que ces élèves ont simplement eu besoin de plus de temps puisqu'ils sont jeunes. De plus, on retrouve un profil similaire chez un autre élève, K, qui a effectué une belle progression sur la fin de l'année.

Observation	K	Max	S
29/09	1	0	1
20/10	1	1	1
24/11	1	1	1
22/12	1	1	1
31/01	2	1	1
22/02	3	1	1

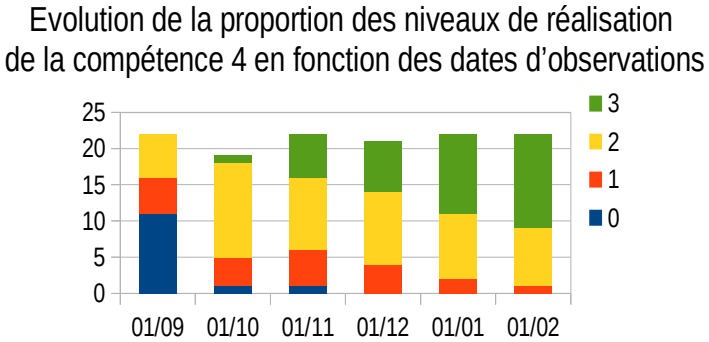
Paliers	0	1	2	3
29/09	4	9	8	1
20/10	0	9	6	4
24/11	0	10	6	6
22/12	0	3	8	10
31/01	0	2	6	14
22/02	0	2	2	18

Contrairement aux compétences précédentes, la progression est moins linéaire et c'est le palier 2 qui s'amenuise en passant au palier 3 tandis que le palier 1 stagne. Ceci peut s'expliquer par la lourdeur cognitive que cela représente pour un enfant de 4 ans. En effet, retenir chaque emplacement, chaque procédure et les associer correctement à chaque activité est difficile, d'autant plus que le rangement se fait par définition à la fin de la tâche, c'est à dire, lorsqu'ils ont déjà été cognitivement sollicités.

5.1.4 L'élève se met directement en activité à l'arrivée.



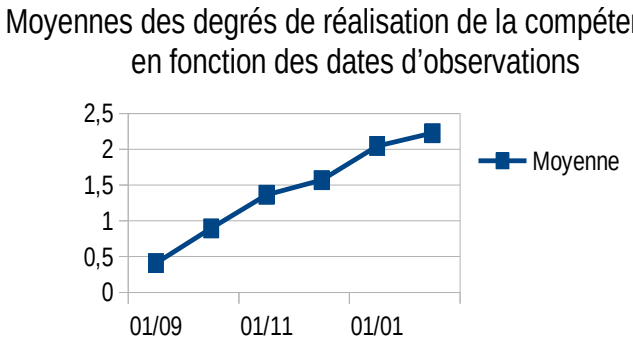
Sur cette courbe, un pic de développement est présent sur la fin de la première période. On peut attribuer cela à l'anxiété de la rentrée. En effet, il est difficile pour un jeune enfant de quitter ses parents, d'autant plus après les congés d'été. Ainsi, les élèves n'avaient pas de volonté prononcée de travail dès l'arrivée en classe. Dès la fin de la première période, lorsqu'ils s'étaient de nouveau habitués, ils se mettaient en activité plus rapidement.



Ce deuxième graphique montre qu'effectivement, la moitié des élèves ne se mettaient pas du tout en activité à la rentrée et aucun ne le faisait systématiquement. Dès la fin de la première période pourtant, seul un élève ne maîtrisait pas du tout cette compétence et 4 la maîtrisaient mal. Toutefois, nous observons que le développement de cette attitude autonome s'est faite presque en groupe classe puisque les élèves sont globalement

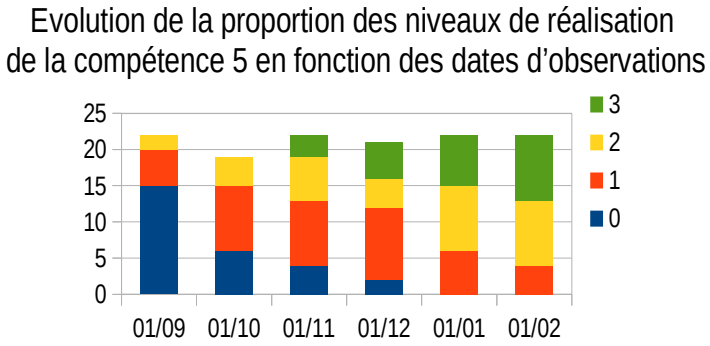
passés du palier 0 au palier 2 puis progressivement au palier 3. On retrouve ainsi un seul élève, An, en palier 3 dans la première période. Cet élève avait, en toute logique, moins de difficulté à entrer dans la classe car il est en garderie presque tous les matins. Ainsi, la transition entre la famille et l'école est pour lui plus lente et il arrive lorsque nous sommes entièrement disponible pour lui puisque les autres élèves ne sont pas encore arrivés. Là également, les dispositifs mis en place ne semblent pas avoir contribué de manière évidente au développement de l'autonomie matérielle des élèves. Nous pensons que le développement affectif des élèves ainsi qu'un climat de classe apaisé a favorisé cette capacité. Plusieurs élèves sont passés du palier 0 au palier 2. Ceci s'explique par un développement rapide probablement lié à la levée des inhibitions et des anxiétés de séparation et de rentrée scolaire.

5.1.5 L'élève met à profit le fonctionnement de la classe

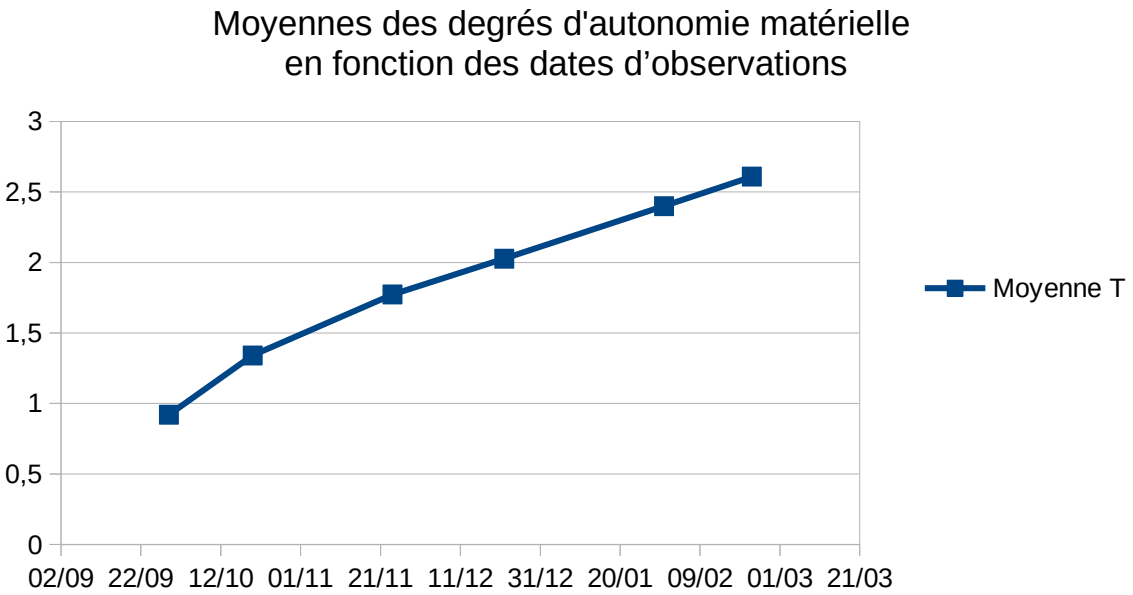


Le développement de cette aptitude chez les élèves a été très franc et régulier. Cela s'explique par leur familiarisation progressive avec les dispositifs. En effet, aucune autre enseignante de l'école ne pratique de pédagogie alternative. Un fonctionnement non traditionnel a donc nécessairement surpris les élèves qui n'ont pas cette représentation de l'école. Ils ont dû déconstruire leurs conceptions avant d'en reconstruire de nouvelles, basées sur des dispositifs qui apparaissaient progressivement. Nous n'observons ici pas d'influence notoire d'un dispositif sur l'évolution de l'autonomie des élèves.

Le graphique ci-dessous confirme le précédent. Au début de l'année, 15 élèves sur 22 n'utilisaient pas du tout le fonctionnement de la classe auxquels il faut ajouter les 5 qui l'utilisaient peu.



Ainsi, dans le domaine de l'autonomie matérielle, le développement n'a pas connu de phase particulière et il apparaît difficile d'imputer une quelconque influence aux dispositifs de libre-choix et des métiers en dehors du rangement qui connaît un pic.

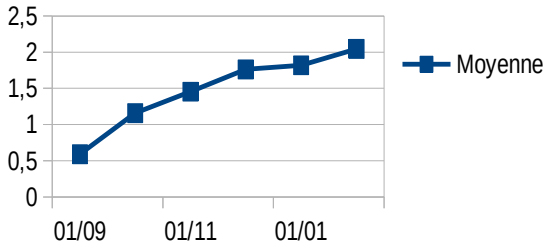


5.2 Autonomie sociale

5.2.1 L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.

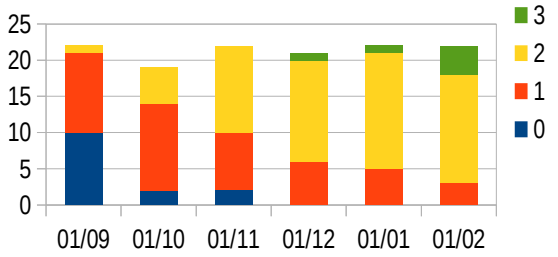
La courbe ci-dessous nous montre l'évolution de la gestion des conflits dans le groupe classe. Nous observons une amélioration de celle-ci bien qu'elle ne présente pas de pic particulier.

Moyennes des degrés de réalisation de la compétence 6
en fonction des dates d'observations



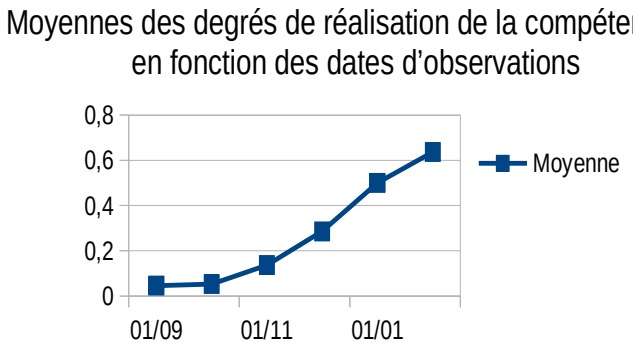
Le graphique détaillé montre que les élèves ont progressé de manière homogène, à nouveau, sans pic particulier. Le niveau de maîtrise n'est pas particulièrement haut car le regard de l'adulte est important chez le jeune enfant. Il lui importe parfois plus que l'adulte soit au courant du problème plutôt qu'il le règle. De plus, la technique des messages clairs, très efficace dans la gestion des conflits, est tout de même longue à mettre en place car les élèves doivent faire un effort de mémorisation assez important.

Evolution de la proportion des niveaux de réalisation
de la compétence 6 en fonction des dates d'observations



Nous retrouvons également ici le problème de visibilité de l'autonomie. Par définition, l'enseignant ne verra pas un conflit qui est réglé sans l'adulte. Or, c'est précisément ce que nous avons tenté de faire. Il nous a donc été difficile de noter ce qui, d'une part, relevait de la gestion autonome des conflits, et ce qui, d'autre part, relevait soit de la fuite, soit de l'absence de conflit. Ce dernier cas également nous a posé problème puisque certains élèves ne sont que très rarement impliqués dans les conflits et ne peuvent alors que peu s'entraîner à les résoudre. On en arrive à un paradoxe lié à l'autonomie dans la gestion des conflits : un enfant est d'autant plus autonome dans sa gestion des conflits qu'il en rencontre souvent.

5.2.2 L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui



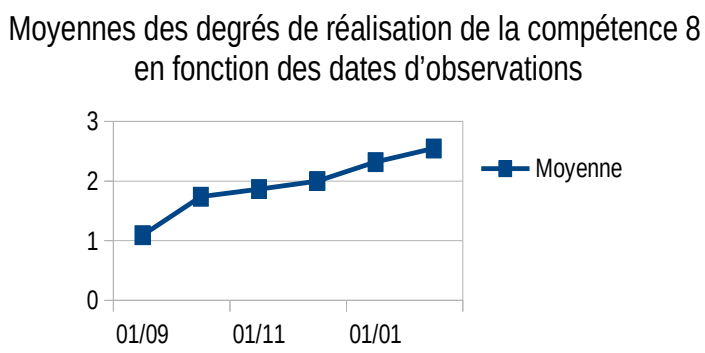
Cette courbe montre bien la difficulté qui réside dans la médiation de conflits pour un jeune enfant. En effet, même à la fin des observations, la moyenne était inférieure à 1. Le positionnement de médiateur nécessite, pour l'élève, la mise en œuvre de plusieurs capacités :

- Une connaissance assez fine d'une méthode efficace de résolution des conflits, telle que la méthode des messages clairs, pour pouvoir la faire mener à deux autres enfants,
- De l'empathie pour être capable d'identifier les émotions et les besoins de chaque protagoniste et de les formuler,
- Une maîtrise du langage orale suffisante à sa compréhension,
- Une gestion des comportements des autres et un sens des responsabilités pour aller chercher l'adulte si besoin,
- Une confiance en soi et une assurance suffisante pour aller au devant des besoins.

Ainsi, il est très difficile, pour un enfant de 4 ans, de faire preuve de toutes ces capacités, en contexte, d'autant plus quand, pour résoudre le conflit d'autrui, il doit cesser sa propre activité. Nous pensons que ceci explique les faibles résultats dans cette capacité. En conséquence, la seule mise en place des messages clairs ne peut suffire à amener les élèves à devenir médiateur des conflits d'autrui. Un véritable formation aux autres compétences serait nécessaire.

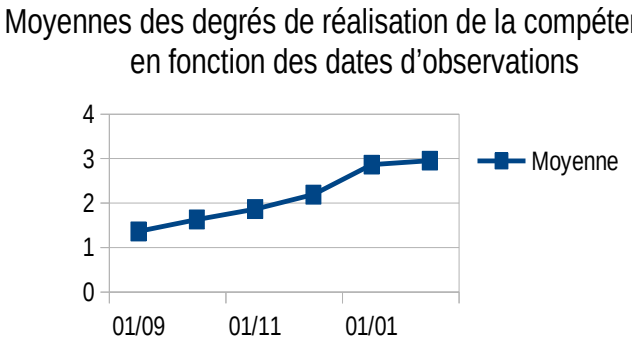
5.2.3 L'élève respecte les règles élaborées en classe.

La maîtrise de cette capacité par les élèves a nettement augmenté durant la première période. Ceci peut s'expliquer de plusieurs manières. Tout d'abord, c'est à ce moment que la mise en place des règles s'est effectuée. Il est alors temps pour les élèves de retrouver les règles de l'école qui peuvent être très différentes de celles de la famille dans laquelle ils sont depuis deux mois. Ensuite, nous avons mis en place le système des ceintures de comportement. Les élèves se sont montrés immédiatement intéressés et on voulu s'investir et s'entraider pour être de plus en plus respectueux. Enfin, c'est également à cette période que nous avons réalisé les premiers conseils de coopération où nous avons voté nos premières lois. Les élèves se sont donc investis dans les règles qu'ils avaient eux mêmes mis en place. Il est toutefois impossible de savoir, sans moyen de comparaison, si ce comportement n'est pas tout simplement normal lors de la reprise de l'année scolaire.



Nous avons également noté d'énormes variations à l'intérieur même d'une période ou même de la semaine. Les enfants sont beaucoup plus énervés en fin de période car ils sont fatigués. Ils respectent alors moins les règles. Certains jours de la semaine sont également plus propices que d'autres.

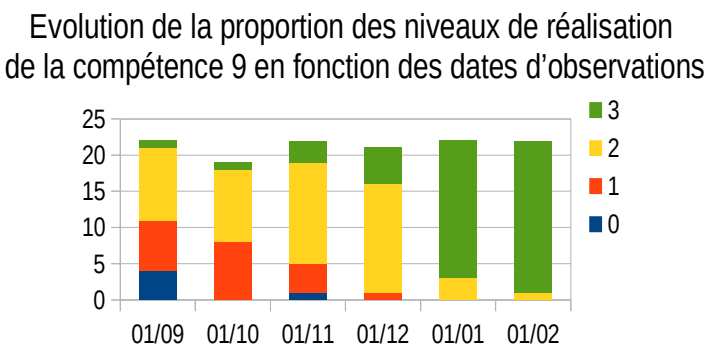
5.2.4 L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.



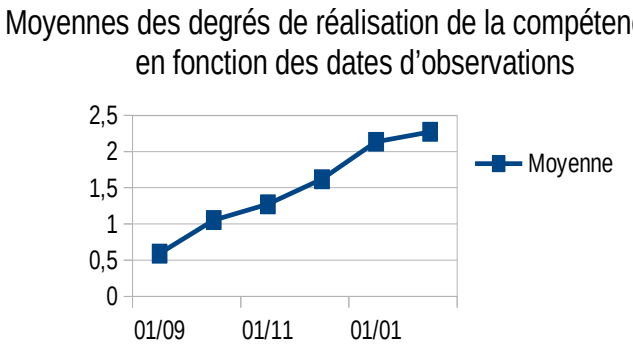
Cette courbe présente une évolution régulière avec une accélération en début de troisième période. Il est difficile d'expliquer pourquoi en dehors du pic développemental de janvier bien connu des enseignants et particulièrement en moyenne section où les « anciens petits » deviennent des « futurs grands ».

Le graphique détaillé expose ce « pic de janvier » où les enfants s'efforcent de parler de mieux en mieux.

Toutefois, cette capacité est délicate à évaluer car nous ne pouvons que deviner sans certitude si un enfant fait déjà de son mieux pour utiliser le Français Norme Institutionnel mais qu'il n'en maîtrise pas encore les codes ou le vocabulaire, ou bien s'il n'y fait simplement pas attention. Il nous aurait fallu reformuler cette capacité en « L'élève utilise le Français Norme Institutionnelle » dans la mesure où l'autonomie langagière est bien liée à la maîtrise de la langue et pas aux efforts que l'individu fait pour y parvenir.



5.2.5 L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.

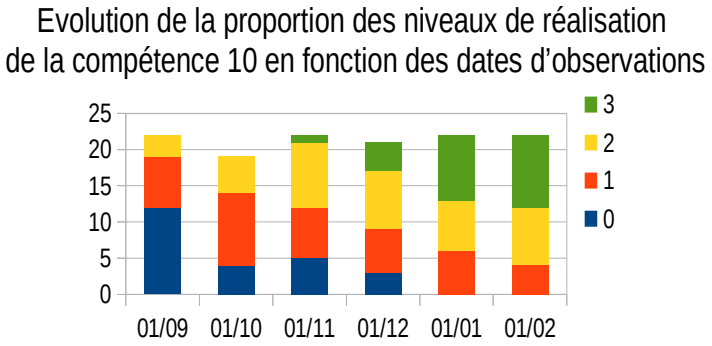


Cette capacité a fait l'objet de plusieurs pics de développement successifs.

Tout d'abord, lors de la première période, les élèves se sont investis lors des quoi de neuf, ont appris à poser des questions, ce qui nécessite d'être attentif au sujet.

Puis, nous retrouvons le pic de développement langagier de janvier. Nous avons également mis en place les premières responsabilités de président lors du quoi de neuf ce qui nécessite d'être attentif.

Nous avons pu remarquer, lors de nos observations, que les capacités d'attention sont très variables d'un enfant à l'autre. Certains ne sont pas ou très peu intéressés par l'intervention de leur camarade quand d'autres demandent aux autres enfants de se taire pour pouvoir entendre ou encore de poser des questions que l'on n'a pas encore posé.



Le graphique détaillé ci-dessus montre le cap de la première période puisqu'à la première observation plus de la moitié des élèves n'étaient pas du tout attentifs, à l'écoute, et n'intervenaient pas de manière pertinente. A la fin de la première période, seuls 4 élèves en étaient toujours au palier 0 tandis que les autres étaient passés au palier 1. Il nous semble que le quoi de neuf quotidien a beaucoup participé au développement de cette autonomie puisque les élèves avaient très envie de participer et qu'ils ont donc dû apprendre à poser des questions (ils ne savaient pas en formuler à la rentrée scolaire) pertinentes.

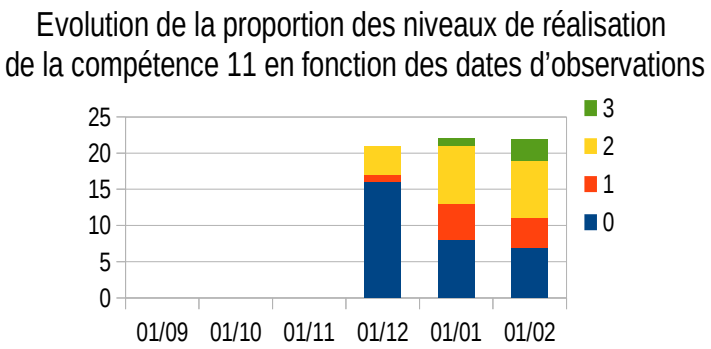
Ainsi, l'autonomie sociale semble avoir été principalement influencée par le quoi de neuf et le conseil de coopération, institutions qui ont pour but de créer une communauté unie par des conventions sociales. Toutefois, nous gardons toute réserve sans moyen de comparaison, notamment en lien avec le pic développemental de janvier. En effet, ces évolutions peuvent être simplement liées au développement standard des élèves de cet âge.

5.3 Autonomie dans les apprentissages

5.3.1 L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat)

Cette capacité n'a été évaluable qu'à partir de la mise en place des ceintures de compétences. En effet, avant cela, il était difficile aux élèves d'avoir connaissance des aptitudes de chacun. Ces observations sont donc un peu biaisées car les plus gros progrès des

élèves se sont fait ensuite. Toutefois, nous pouvons déjà noter une amélioration notable entre la fin de la deuxième période et le milieu de la troisième. Cela peut s'expliquer par la mise en place des ceintures de comportements ou bien à nouveau par le pic développemental de janvier.



Certains élèves ont pu progresser de manière notable tel qu'An. Il avait de grosses difficultés de confiance en lui-même et a pu se rendre compte, qu'étant plus avancé que la plupart des autres élèves, il pouvait les aider. Il a donc progressé de manière fulgurante et se propose spontanément pour aider quiconque en a besoin tout en étant d'une grande efficacité dans son travail. Les ceintures lui ont, pensons-nous, permis de prendre conscience de ses capacités. De plus, la vision claire de son prochain objectif ainsi que l'agencement et la planification dans le plan de travail lui ont permis de se projeter. D'autres enfants, telle que C, ont beaucoup de difficultés à se concentrer sur leur propre travail et n'aident donc pas les autres élèves. Enfin, certains, tel qu'En, ont compris grâce à la valorisation de toutes les compétences au travers notamment des ceintures, que malgré leur retard vis à vis des autres dans certains domaines, ils étaient doués et pouvaient aider dans d'autres (En a montré à chaque enfant qui le souhaitait comment fermer une fermeture à glissière).

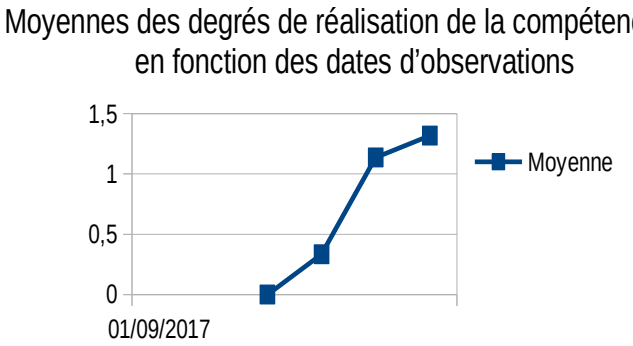
Observation	An	C	En
22/12	0	0	0
31/01	3	0	2
22/02	3	0	3

5.3.2 L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages

De la même manière que pour la compétence précédente, cette compétence a été observée pour la première fois seulement en décembre. L'aspect affectif y est aussi pour beaucoup puisqu'il est difficile de demander de l'aide, cela nécessite d'avoir confiance en l'autre et de ne pas voir l'apport d'une aide comme rabaissant.

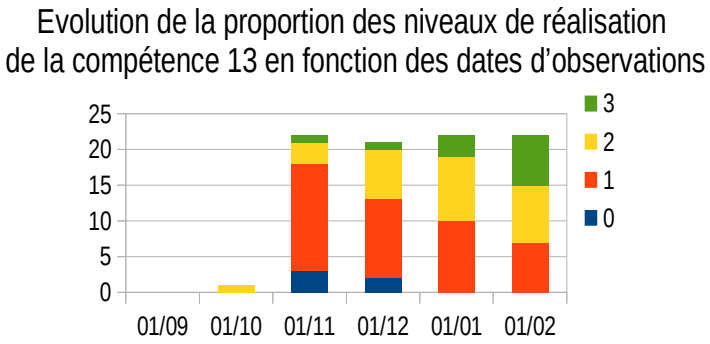
A nouveau, les plus gros progrès ont été relevés après la fin des observations. La place des ceintures de compétences dans ce processus est difficile à évaluer mais il nous semble que

l'encouragement systématique et quotidien à trouver une aide autre que l'enseignante y est pour beaucoup. En effet, la réorientation systématique des demandes qui pourraient être satisfaites par un élève en demandant « Qui pourrait t'aider à faire cela ? » semble entraîner l'élève à petit à petit chercher un tuteur sans aller voir l'enseignante.



5.3.3 L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie

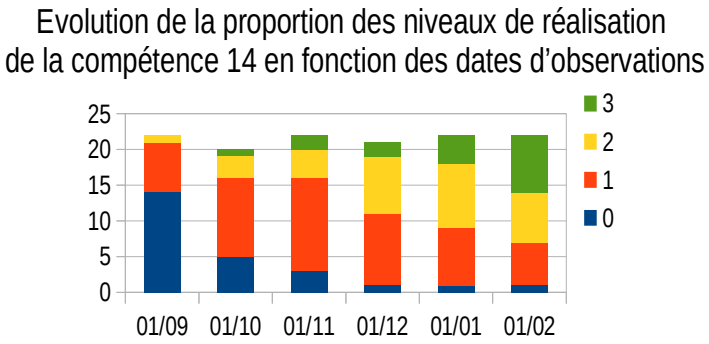
Cette capacité a été vérifiée à partir de la mise en place des activités en libre service. L'évolution n'est pas flagrante et semble simplement liée à l'habituation.



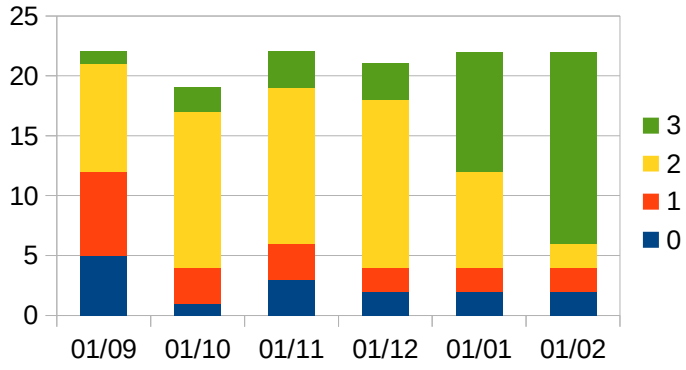
Nous pensons que ceci est également lié au guidage dans les activités qui ne permettaient pas aux élèves de s'entraîner correctement. Les plans de travail et les inscriptions notamment amenaient les élèves à choisir quelle activité réaliser parmi une sélection adaptée à leur avancement.

5.3.4 L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage)

Nous avons pu identifier une première évolution en fin de première période probablement liée à la compréhension du fonctionnement de la classe. Puis, une deuxième, en fin de deuxième période - début de troisième. Cette dernière peut être liée à la mise en place des carnets de ceintures et à la métacognition entraînée.



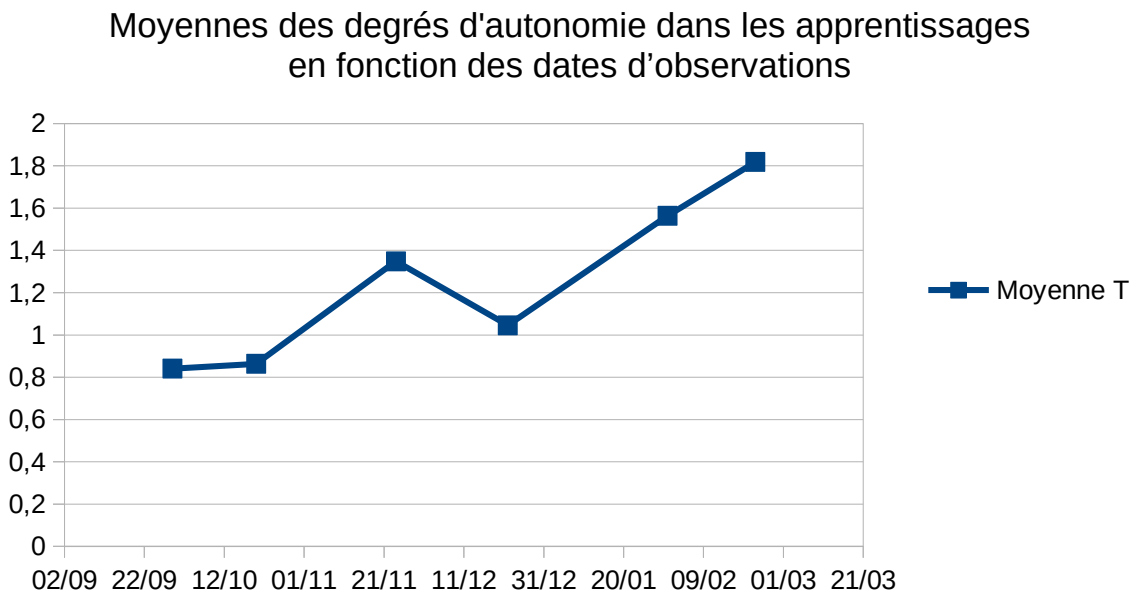
5.3.5 L'élève va au bout de son activité



Dès la fin de la première période, les élèves ont amélioré leur persévérance. Nous pensons pouvoir imputer cela au libre-choix qui entraînait une plus grande motivation de la part des élèves.

Une deuxième évolution notable s'est faite en troisième période puisque presque la moitié puis environ les trois-quart des élèves allaient toujours au bout de leur activité. Nous pensons que cette évolution est due à la mise en place des inscription puis des plans de travail à la journée. Certains élèves nous ont d'ailleurs confié qu'ils avaient envie de travailler puisqu'ils pouvaient choisir ce qu'ils faisaient tant qu'ils travaillaient.

Ainsi, l'autonomie dans les apprentissages semble, dans ce contexte, avoir été influencée par la mise en place des ceintures de compétences et des plans de travail. Nous pouvons relever deux pics d'autonomie dans les apprentissages. Le premier survient en début de deuxième période et a possiblement un lien avec la mise en place du libre choix. Le second, plus grand survient en période 3 à la mise en place des ceintures de compétences et des plans de travail. Il serait toutefois nécessaire de comparer ces résultats avec ceux d'un groupe témoin pour permettre une validation ou une invalidation.


Moyennes des degrés d'autonomie dans les apprentissages
en fonction des dates d’observations
2
1,8
1,6
1,4
1,2
1
0,8
0,6
0,4
0,2
0
02/09
22/09
12/10
01/11
21/11
11/12
31/12
20/01
09/02
01/03
21/03
Moyenne T

6 Conclusion.

Ce mémoire nous a permis de travailler sur le sujet de l'autonomie dans les pédagogies alternatives à travers notre problématique : Dans quelle mesure la mise en place en MS d'une pédagogie institutionnelle renforcée par des ateliers autonomes de type Montessori favorise-t-elle le développement de l'autonomie chez les élèves ?

Nous avons étudié l'influence de différents dispositifs (libre-choix, ceintures, quoi de neuf, conseil de coopération, messages clairs, métiers, ...) appuyés par la recherche sur les trois formes d'autonomie que nous avons isolées (physique, sociale, et des apprentissages).

A la lumière de ces analyses, nous ne pouvons identifier d'influence notable du libre-choix et des métiers sur l'autonomie matérielle des élèves. Celle-ci s'est considérablement développée mais nous ne pouvons en identifier la cause. Il est possible que ces dispositifs aient joué un rôle mais sans groupe témoin et comparatif avec le développement standard de l'autonomie matérielle d'enfants de cet âge, il n'est possible de tirer aucune conclusion. Ceci s'explique peut être par la mise en place courte du libre-choix pur (seulement en période 2) qui a été ensuite organisé via le plan de travail. Les métiers ont eu une mise en place longue et les élèves ont semblé avoir des difficultés à entrer dans ce système au début de l'année. Il nous a parut qu'ils voyaient les métiers comme une distinction pure sans conséquence sur leurs devoirs. Cette perception semble avoir évolué en fin d'année.

L'autonomie sociale semble avoir été principalement influencée par le pic langagier de janvier. Une influence du quoi de neuf, des ceintures de comportement, et du conseil de coopération n'est pas à exclure dans la mesure où nous retrouvons dans 4 des 5 aptitudes un pic plus ou moins prononcé coïncidant avec la première période. Il n'est, en revanche, pas possible de tirer de conclusion définitive. Une étude d'un plus grand groupe d'élèves associé à un groupe témoin permettrait de clarifier le rôle des différents facteurs. De plus, le contexte social, familial ainsi que scolaire jouent un rôle dans le développement social des élèves puisque celui-ci se construit en lien avec son environnement. Nous gardons donc toute réserve sur l'influence de ces deux dispositifs. L'influence des messages clairs est remise en cause bien qu'une amélioration notable du climat scolaire ait pu être observée. Ce manque de transfert est probablement lié à deux facteurs : l'invisibilité de l'autonomie qui se confond avec l'absence de requête d'une part, et la multitude de compétences nécessaires à la construction du savoir-faire de médiateur.

Enfin, l'autonomie dans les apprentissages a fait l'objet d'une réelle amélioration au même moment que la mise en place systématisée des ceintures de compétences ainsi que des premières étapes vers les plans de travail. Il est toutefois difficile d'affirmer une quelconque influence au vu du peu d'observations possibles dans ce domaine et du manque de comparaison avec un groupe d'élèves n'ayant pas bénéficié de ces dispositifs. Il nous aurait probablement fallu, en addition avec l'observation d'une autre classe, poursuivre les observations formelles plus tard dans l'année car nous avons pu noter de véritables améliorations en période 4 et 5. Nous avons, en revanche, pu noter un impact sur la motivation des élèves et donc leur persévérance. Ceci est, à nouveau, possiblement dû à leur développement normal. La moyenne section est ainsi une année charnière dans l'enseignement au cycle 1.

En conclusion, nous n'avons pu ni infirmer ni confirmer nos hypothèses de départ bien que les deux dernière semblent plus réalistes que la première. Nous avons repéré des améliorations notoires mais il ne nous est pas possible de les imputer à un quelconque dispositif sans groupe témoin. De plus, l'influence de tout l'environnement est toujours forte dans le développement d'enfants, d'autant plus lorsqu'ils sont jeunes. Il aurait donc été nécessaire d'observer un échantillon plus important. Enfin, nous aurions pu poursuivre les observations plus longtemps dans l'année pour visualiser de manière plus efficace le développement des élèves. Une étude sur plusieurs années serait ainsi intéressante. Dans une recherche ultérieure, il serait également intéressant de développer la question de la médiation avec toutes les capacités que cela comporte.

Enfin, une étude de l'influence de la motivation sur l'autonomie serait, à notre sens, profitable puisque nous avons pu remarquer que les élèves les plus autonomes étaient également les plus motivés. Cette évolution s'est également retrouvé dans les évolutions de l'autonomie. Certains élèves, motivés antérieurement, avaient également une autonomie développée et d'autres, pour qui l'école ne semblait pas faire sens et qui n'étaient pas motivés, n'étaient pas autonomes. Or, ce qui nous semble intéressant est l'évolution de ces deux variables. En effet, plusieurs élèves sont arrivés à l'école sans motivation apparente, en fuite vis à vis des apprentissages et totalement dépendants. Il nous a paru qu'à mesure que leur motivation augmentait, leur autonomie se développait également. Ceci nous amène à questionner la place de la motivation dans l'autonomie des élèves au cycle 1 ainsi que

l'influence des dispositifs présentés dans ce mémoire sur la motivation. Nous avons ainsi pu observer des comportements et entendre des paroles qui nous orienterait vers l'hypothèse que les dispositifs mis en place dans notre classe n'amélioreraient peut être pas directement l'autonomie mais plutôt développeraient la motivation des élèves ce qui entraînerait une évolution de l'autonomie de ceux-ci. Ces hypothèses sont renforcées par l'étude effectuée par notre binôme sur l'influence du dispositif des ceintures sur la motivation. Il lui a semblé pouvoir identifier une certaine influence des dispositifs de la pédagogie institutionnelle sur la motivation.

Ce travail de mémoire nous a permis de développer notre réflexion par rapport à notre posture professionnelle et au type de pédagogie que nous souhaitions mettre en place. Suite à des discussions avec certains collègues de notre école, nous avons pu, informellement, nous rendre compte de l'autonomie assez développée de nos élèves par rapport aux autres élèves de l'école. De plus, le climat de classe nous a semblé très confortable dans ce type de pédagogie après la mise en place. Les élèves eux-mêmes ont semblé avoir un ressenti très positif et les parents d'élèves nous ont pour beaucoup remercié de ce que nous mettions en place au vu des progrès de leurs enfants.

Il nous paraît aujourd'hui difficilement concevable de retourner à un enseignement transmissif et traditionnel tant cette expérience nous a marqué et nous comptons donc transposer et adapter le travail effectué à tout niveau et tout contexte que nous pourrons rencontrer ultérieurement dans notre carrière.

Nous avons tout de même rencontré certaines difficultés. Ainsi, la mise en place d'une pédagogie alternative est source d'une grande charge de travail. En effet, elle nécessite la création et/ou l'adaptation de nombreux outils, d'autant plus en maternelle, où l'enseignement traditionnel par thème est omniprésent car la difficulté scolaire y est moins visible et que les élèves s'engagent plus facilement dans les activités. Une autre difficulté notable fut le regard extérieur des autres professionnels. Nous nous sommes servis de l' « excuse » d'être professeur des écoles stagiaire pour justifier nos choix pédagogiques et nos expérimentations. Le regard était assez dubitatif car nous avons enseigné de manière très différente de ce qui était habituel. Par la suite, ce regard s'est transformé quand certaines de nos collègues ont pu échanger avec nous, observer les progrès de nos élèves, ou quand elles ont eu certains d'entre eux en charge dans leur classe lors d'absences. Cette évolution dans la perception a été, pour

nous, une grande source de motivation. D'autres gratifications sont venues des parents qui nous ont chaleureusement remercié pour le travail mené et les progrès de leurs enfants qu'ils imputaient, au moins en partie, à notre manière d'enseigner. Enfin, et c'est à notre sens le plus important, ce sont les élèves qui ont été la meilleure source de gratification. Certains élèves en particulier se sont révélés à travers le dispositif.

A la rentrée, G refusait tout contact avec autrui, au point de ne pas vouloir s'asseoir avec la classe, ne parlait presque pas si ce n'est pour dire « moi non, moi non, moi non » à chaque changement, y compris pour aller en récréation ou aux toilettes. Il refusait de prendre part à quelque activité que ce soit, pleurait beaucoup, était physiquement tendu et souffrait de terribles angoisses. Un déclic s'est produit lorsqu'il s'est inscrit à un quoi de neuf - il ne s'asseyait alors toujours pas avec les autres - et qu'il a compris qu'il avait une place dans la communauté. Malgré son bégaiement et sa grande hésitation qui rendaient sont explication laborieuse, les autres enfants sont restés silencieux et attentifs et lui ont posé de nombreuses questions. De là, il a commencé à s'asseoir avec les autres élèves au regroupement, puis à aller à une table d'atelier, à réaliser le travail demandé. Il a développé sa motricité fine ainsi que sa grande motricité de manière phénoménale et son langage s'est amélioré de manière spectaculaire. Il a appris à écrire son prénom et à compter au-delà de 10 même si les acquis sont encore fragiles. Il s'est inséré dans le groupe classe, a des amis, ose prendre des risques et fait même quelques bêtises. Il a acquis une grande capacité de réflexion par rapport à ses capacités. Tout n'est pas parfait, il est encore en retard par rapport aux autres enfants et ses nombreuses angoisses le bloquent encore parfois bien qu'il arrive, le plus souvent à les dépasser (il est suivi par un psychiatre). Toutefois, il reste l'élève qui a le plus progressé, à notre avis, de toute l'année. Ses parents sont venus nous rencontrer pour nous remercier du travail effectué, pour nous demander si une pédagogie similaire allait être proposée par la suite par les collègues tant il leur semble que celle-ci avait amené G à s'épanouir. Ce type d'évolution nous amène personnellement à approfondir nos connaissances pour mettre en place des pédagogies le plus adaptées possibles aux besoins de chaque enfant.

Sur le plan personnel, ce mémoire m'a beaucoup apporté puisqu'il m'a appris à observer, à prendre une position de recul, à laisser la parole circuler en intervenant le moins possible. Ce type de pédagogie amène l'enseignant à remettre en question sa place dans la classe puisque nous avons eu pour but de devenir de moins en moins essentiels. Ce type de pédagogie amène également à questionner ses motivations car cela demande de

l’investissement qui n’est pas reconnu immédiatement. Il nous a donc fallu faire preuve de persévérance. Dans cet aspect, le travail en binôme a été très bénéfique car sans expérience, il est difficile d’être certain que nous adoptons la bonne démarche et que les élèves ne vont pas en pâtir. Les discussions avec notre binôme ont permis d’approfondir notre réflexion, et de nous assurer dans notre volonté.

7 Bibliographie/Sitographie

7.1 Publications écrites.

ALVAREZ C. (2016) *Les lois naturelles de l'enfant.* Éditions des Arènes.

BOUIN N et ZAKHARTCHOUK J-M. (coord.) (février 2016) Neurosciences et pédagogie [Dossier]. *Cahiers pédagogiques, volume n°527,* p.11-57.

CAUDRON H. (2001), *Autonomie et apprentissages,* Tempus.

CHABRUN C. (2015) *Entrer en pédagogie Freinet*. Libertalia.

DILLER D. et DROLET L. (2015) *Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage.* Chenelière Education.

LIQUETE V et MAURY Y (2007) *Le travail autonome,* Armand Colin.

MEIRIEU P. (2016) *L'école mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée.* (16e édition) ESF éditeur.

MEN (26 mars 2015). *Programme de l'école maternelle*. (Bulletin Officiel spécial n°2). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf Consulté le 9 mai 2017.

MEN (23 avril 2015) *Socle commun de connaissances de compétences et de culture* (Bulletin Officiel n°17). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf Consulté le 06 juin 2018.

MONTESSORI M. (2016) *Le manuel pratique de la méthode Montessori.* Desclée de Brouwer.

REUTER Y. (dir.) (2015) *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire.* L'Harmattan.

Robbes et Héveline, Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle

La pédagogie institutionnelle en maternelle : un peu, beaucoup, très beaucoup ... Isabelle ROBIN et AVPI-Fernand Oury.

SOUSA D. et TOMLINSON C-A. (2013) *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences.* Chenelière Education.

SPRENGER M. (2010) *La différenciation pédagogique : enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire.* Chenelière Education.

WALKOWIAK C. et ROUSSEAU M. (coord.) (Septembre - Octobre 2016). S'embarquer dans les apprentissages. [Dossier] *Cahiers pédagogiques, volume n° 531,* p.11-57.;

ZIMMERMANN-ASTA M-L. (2015), *Apprendre par l'autonomie*, Chronique sociale.

7.2 Conférences vidéos.

ALVAREZ C. (2013, 14 septembre). *Pour une refondation de l'école guidée par les enfants.* Communication présentée à TEDxIsèreRiver : Future learning(s), Grenoble, Rhône-Alpes, France. Repéré sur TEDx Talks. (2014, 6 avril). *Pour une refondation de l'école guidée par les enfants: Céline Alvarez at TEDxIsèreRiver.* [Vidéo en ligne]. Repéré à

https://www.youtube.com/watch?v=nwVgsaNQ-Hw Consulté le 6 mai 2017.

PIERSON R. (2013, mai). *Every kid needs a champion*. Communication présentée à TED Talks Education. Repéré sur TED (2013, 3 mai). *Every kid needs a champion | Rita Pierson.* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw Consulté le 6 mai 2017.

RUHL J. (2014, 22 novembre). *Teaching methods for inspiring the students of the future*. Communication présentée à TEDxLafayette : Spark. Inspire. Change., Lafayette, Indiana, Etats-Unis d'Amérique. Repéré sur TEDx Talks. (2015, 27 mai). *Teaching Methods for Inspiring the Students of the Future | Joe Ruhl | TEDxLafayette.* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=UCFg9bcW7Bk Consulté le 6 mai 2017.

Films documentaires.

FAUST S. (réalisateur). 2011. *The Finland Phenomenon : Inside the world's most surprising school system.* [Film documentaire]. Broken Pencil Productions.

GILMAN S. et DE LESTRADE T. (réalisateurs). *Vers un monde altruiste ?* [Film documentaire]. France : ARTE France, Via Découvertes.

Sites.

https://www.celinealvarez.org/ consulté le 6 mai 2017.

Table des matières

1 Introduction....5
2 Cadre théorique....8
2.1 L'autonomie....8
2.1.1 Définitions....8
2.1.2 Les différents types d'autonomie....9
2.1.3 Le développement de l'autonomie....11
2.1.4 Les marqueurs de l'autonomie....15
2.1.5 Pourquoi former à l'autonomie ?....15
2.2 Les pédagogies alternatives....16
2.2.1 La pédagogie Institutionnelle....17
2.2.2 Montessori et Alvarez....20
2.3 Les neurosciences cognitives....21
3 Problématique et hypothèses....23
4 Méthodologie....24
4.1 Méthodologie utilisée....24
4.2 Justification de la méthodologie....24
4.2.1 Autonomie matérielle....25
4.2.2 Autonomie sociale....26
4.2.3 Autonomie dans les apprentissages....27
4.3 Mise en place concrète....29
4.4 Biais et limites....33
5 Analyse....36
5.1 Autonomie matérielle....37
5.1.1 L'élève est capable de sortir et d'installer une activité....37
5.1.2 L'élève sait utiliser seul une activité....38
5.1.3 L'élève sait ranger son activité....40
5.1.4 L'élève se met directement en activité à l'arrivée....41
5.1.5 L'élève met à profit le fonctionnement de la classe....43
5.2 Autonomie sociale....44
5.2.1 L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence. 44
5.2.2 L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui....46
5.2.3 L'élève respecte les règles élaborées en classe....47
5.2.4 L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle....47
5.2.5 L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente....49
5.3 Autonomie dans les apprentissages....50
5.3.1 L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat)....50
5.3.2 L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages....51
5.3.3 L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie....52

5.3.4 L’élève ne se réfère pas à l’adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d’apprentissage).....53
5.3.5 L’élève va au bout de son activité.....53
6 Conclusion.....55
7 Bibliographie/Sitographie.....60
7.1 Publications écrites.....60
7.2 Conférences vidéos.....60

Annexes.

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Enzo

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Age en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Assia

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Gabriel

29/09 20/10 24/11 22/12 abs 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Anisse

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Hasan

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/01

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :			- -	-	+	+ +	NO
- NO = Non Observé ; Date naissance MMAA							
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~+Code Classe.							
Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;							
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.							
Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.							
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Gabriel

29/09 20/10 24/11 22/12 abs 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

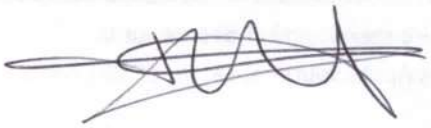
MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),
Nom, Prénom : DUVAL Clémence
Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen
N° étudiant : 21202306
Année universitaire : 2017-2018

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : LE MESNIL ESNARD
Le : 06/06/18
Signature :



Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Laiyna

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Manon

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Laly

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Mathis

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Léon

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Age en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Maxandre

29/09 20/10 24/11 22/12 31/02 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Lily

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Nour

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

MASTER MEEF : AUTORISATION DE DIFFUSION

A- Identification du rapport et de l'auteur

Nom et prénom de l'auteur : DUVAL Clémence

Titre du mémoire : La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes type Montessori au cycle 1

Parcours et mention : 1 mention

B- Autorisation de diffusion par l'auteur

Par la présente, je déclare être le titulaire du droit d'auteur pour le mémoire mentionné ci-dessus. J'autorise sans limitation de temps le Service Commun de la Documentation de l'Université de Rouen à diffuser ce mémoire au format pdf via la plate-forme HAL-DUMAS du CCSD-CNRS.

J'autorise :	OUI – NON

Signature de l'auteur :

Date : 6/6/18

C- Autorisation de diffusion du jury

J'autorise, par la présente, l'auteur à diffuser le mémoire mentionné ci-dessus sur la plateforme DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) du CCSD-CNRS.

J'autorise :	OUI – NON

Signature des membres du jury de soutenance :

Date :.../.../.....

Mot clé de la thématique : .....

Commentaires du jury de soutenance (modifications...) :

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Madhi

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MM/AA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Lyes

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Soan

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Emma

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MM/AA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Betiel

29/09 20/10 abs 24/11 22/12 31/01 29/01

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois+~~Date naissance MMAA+Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSD2	22		Lyess

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02
abs

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Zakariya

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					N'est presque jamais présent à l'AM en libre-choix
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Kaïss

29/09 20/10 24/11 22/12 31/01 22/02

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					

Observateur :	Code Classe :	Effectif :	Horaire :	Elève :
CD	MSDL	22		Chloé

29/09 7010 24/11 22/12 31/01 22/02
alex

Grille d'observation : l'autonomie.

Légende :
- NO = Non Observé ;
- Elève = Initiale Nom+Initiale Prénom+~~Âge en mois~~ Date naissance MMAA +Code Classe.
  Ex: Marcus Dupont en MS, 4 ans et 5 mois = DM53MSD1 ;
- Code Classe : Niveau+Initiale Nom PE+numéro si besoin.
  Ex : MSD2 pour une Moyenne Section M. Delalande 2e classe.

			- -	-	+	+ +	NO
L'autonomie matérielle.	1.	L'élève est capable de sortir et d'installer une activité.					
	2.	L'élève sait utiliser seul une activité.					
	3.	L'élève sait ranger son activité.					
	4.	L'élève se met directement en activité à l'arrivée.					
	5.	L'élève met à profit le fonctionnement de la classe.					
L'autonomie sociale.	6.	L'élève est capable de gérer ses conflits sans recourir à l'adulte ni à la violence.					
	7.	L'élève est capable de se positionner en médiateur pour gérer les conflits d'autrui.					
	8.	L'élève respecte les règles élaborées en classe.					
	9.	L'élève s'efforce d'utiliser le Français Norme Institutionnelle.					
	10.	L'élève se montre attentif, à l'écoute, et intervient de manière pertinente.					
L'autonomie dans les apprentissages.	11.	L'élève sait se positionner en tant que médiateur face aux apprentissages des autres élèves (tutorat).					
	12.	L'élève sait aller chercher de l'aide chez les pairs adéquats pour accéder aux apprentissages.					
	13.	L'élève sait s'orienter seul vers une activité judicieusement choisie.					
	14.	L'élève ne se réfère pas à l'adulte comme seul juge de ses apprentissages (confiance en soi, autonomie dans les stratégies d'apprentissage).					
	15.	L'élève va au bout de son activité.					