

Les ateliers autonomes et leurs effets sur la motivation et le développement de compétences didactiques des élèves de cycle 1

Mélanie Braux

▶ To cite this version:

Mélanie Braux. Les ateliers autonomes et leurs effets sur la motivation et le développement de compétences didactiques des élèves de cycle 1. Education. 2019. dumas-02332065

HAL Id: dumas-02332065 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02332065

Submitted on 24 Oct 2019

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.









Master MEEF

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

Mention premier degré Mémoire

Les ateliers autonomes et leurs effets sur la motivation et le développement de compétences didactiques des élèves de cycle 1

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par Mélanie Braux le 3 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de : Cendrine Mercier, directeur de mémoire Catherine Guillaume, membre de la commission

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie Mme Cendrine Mercier, directrice de mémoire, pour son accompagnement lors de la rédaction de ce mémoire, pour ses conseils et recommandations, sa disponibilité.

Je remercie Mme Sylvie Béasse, PEMF, pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance tout au long de cette année.

Je remercie mes collègues pour leurs conseils, leurs encouragements et leur soutien au quotidien.

Un immense merci à mes élèves, de m'avoir offert ces précieux moments de classe et d'expérimentations nécessaires à ma recherche.

Enfin je remercie ma famille pour les encouragements et le soutien sans faille durant cette année si particulière de ma vie professionnelle.

Résumé

La mise en œuvre d'ateliers autonomes est une pratique utilisée par les enseignants, notamment en cycle 1. Ces ateliers doivent susciter l'intérêt pour que les élèves développent la motivation intrinsèque et ainsi progressent dans le domaine d'apprentissage visé par les ateliers.

Des recherches portant sur la définition des ateliers autonomes, sur la différence entre intérêt et curiosité, sur les différents types de motivation sont réalisées.

Afin de confronter ces différents concepts, une étude est réalisée auprès de onze élèves d'une école maternelle (GS). Les résultats montrent que tous les élèves entrent dans le réinvestissement des apprentissages, sont autonomes et réalisent des progrès. Ces élèves réalisent les ateliers selon différents objectifs : le plaisir, la mise en œuvre d'une certaine concentration, la coopération, dans le but de réinvestir des compétences didactiques dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ».

L'étude met en avant les critères de réussite et les points de vigilance dont l'enseignant doit tenir compte pour favoriser le meilleur usage possible de ces ateliers autonomes.

<u>Mots clés</u>: ateliers autonomes – intérêt – motivation intrinsèque – construire les premiers outils pour structurer sa pensée

The implementation of autonomous workshops is a practice used by teachers, especially in « cycle 1 ». These workshops must generate interest so that pupils develop intrinsic motivation and thus progress in the learning area targeted by the workshops.

Researches are carried out on the definition of autonomous workshops, the difference between interest and curiosity, and the different types of motivation.

In order to compare these different concepts, a study is carried out with eleven pupils from a nursery school (GS). The results show that all the students are reinvesting their learning. They are autonomous and are making progress. These students carry out the workshops with different objectives: pleasure, the implementation of a certain concentration, cooperation, with the aim of reinvesting didactic skills in the field of « Building the first tools to structure one's thinking ».

The study highlights the criteria for success and the points of vigilance the teacher must take into account to promote the best possible use of these autonomous workshops.

<u>Keywords</u>: autonomous workshops - interest - intrinsic motivation - building the first tools to structure one's thinking

Sommaire

Remerciements	3
Résumé	4
Sommaire	5
Introduction	6
I – Cadre théorique	8
1 - Les ateliers autonomes en cycle 1	8
2 - Curiosité ou intérêt ?	11
3 - La motivation intrinsèque	
a – Les travaux de Deci et Ryan (2000)	
b – Les propositions de Viau (2003)	14
c – La posture de l'enseignant	
4 - Problématique et hypothèses	19
II – Méthodologie	20
1 - Population étudiée	
2 - Modalités	
3 - Procédures et outils	
4 - Méthode d'analyse	
III – Résultats	
1 - La fréquence d'utilisation des ateliers	
2 - La répartition des ateliers par élève	
3 – L'analyse des entretiens des élèves	
4 – L'analyse des livrets de réussite des élèves	
IV – Discussion	33
1 - L'utilisation des ateliers	
2 – La motivation	
a – La motivation du point de vue des élèves	
b – La motivation à la lecture de la recherche	
3 - Les progrès réalisés par les élèves	
a – Les compétences du domaine Construire les outils pour structurer sa pensée	
b – Les autres compétences développées par les élèves	39
4 - Les limites de l'expérimentation	40
Conclusion	42
Bibliographie	43
Annexes	44
Annexe n°1 : Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (très jeune	
Annexe n°2 : Les ateliers autonomes des périodes 2 et 3	
Annexe n°3: Grille de participation aux ateliers	48
Annexe n°4 : Questionnaire	
Annexe n°5: Retranscription des entretiens	
Annexe n°6 : Livrets de réussite des élèves	62

Introduction

L'école maternelle est la toute première expérience de l'enfant à l'école. Cette entrée vise plusieurs objectifs : donner à l'enfant le goût et l'envie d'apprendre, le rendre curieux, le voir s'épanouir... L'organisation de la classe, pensée par le professeur des écoles, doit prendre en considération toutes ces dimensions afin d'offrir aux élèves les meilleures conditions pour débuter leur scolarité.

L'un des enjeux importants est de favoriser les apprentissages de tous les élèves. L'enseignant doit alors veiller à proposer des situations de découverte et de recherche, des situations d'apprentissage, des situations de réinvestissement motivantes afin de mettre tous les élèves dans les conditions les plus favorables pour les apprentissages.

Pour répondre à cette exigence, en cycle 1, le professeur des écoles s'appuie sur des temps où il prend en charge lui-même des élèves. Il s'appuie également sur la présence d'une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) qui mène des ateliers, avec quelques élèves, dont les consignes sont indiquées par l'enseignant. Ce fonctionnement dans une classe de cycle 1 permet de mettre en œuvre des temps de travail en autonomie pour les élèves qui ne sont pris en charge ni par l'enseignant ni par l'ATSEM. Ces temps d'autonomie ne doivent pas être considérés comme des temps de délestage mais bien comme des moments où les élèves réinvestissent les compétences didactiques propres aux différents domaines d'apprentissage. Ces temps permettent de développer l'autonomie et la prise d'initiative de chaque élève. La construction de l'autonomie est essentielle pour chaque élève. C'est ainsi que l'enseignant rend les élèves acteurs des savoirs et des apprentissages.

Des temps qui suscitent l'intérêt sont des moments où les élèves se montrent curieux, sont motivés utilisent leurs compétences pour répondre à la situation proposée par l'enseignant. La motivation des élèves est au cœur des préoccupations des enseignants. La motivation ne doit pas être subie mais au contraire doit être l'un des moteurs de chaque élève.

Nous verrons dans un premier temps comment nous pouvons définir ce que sont des ateliers autonomes : quelles sont les caractéristiques des ateliers autonomes ? Comment fonctionnent-ils ? Puis dans un deuxième temps, nous aborderons l'ambiguïté entre la curiosité et l'intérêt. Ces deux notions sont importantes pour les enseignants et sont très proches. Doit-on parler de curiosité ou d'intérêt à l'école maternelle ? Enfin nous verrons

quels sont les différents types de motivation mis en jeu à l'école et définirons précisément ce qu'est la motivation intrinsèque. A la motivation s'ajoutent la posture et l'attitude du professeur des écoles.

L'analyse des données et des entretiens réalisés auprès des élèves de Grande Section, au regard des différentes théories, permettra de mettre en relief les différents éléments utiles à mettre en œuvre lors des ateliers autonomes en cycle 1.

I - Cadre théorique

1 – Les ateliers autonomes en cycle 1

Les classes en double niveau en cycle 1 nécessitent une organisation spécifique : des temps d'apprentissage avec l'enseignant, des temps d'ateliers dirigés avec l'ATSEM et des temps de travail en autonomie. Utiliser les ateliers autonomes permet de répondre à des soucis d'organisation dans la classe. En effet, prendre en charge une partie des élèves nécessitent de penser à une organisation particulière afin que tous les élèves soient en situation de travail. L'utilisation d'ateliers autonomes instaure également en classe un climat et une ambiance propices aux apprentissages.

Des ateliers autonomes dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » peuvent être mis en place au cycle 1. En fin de cycle 1, des attendus de cycle sont indiqués dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle (2015).

L'élève doit être capable de :

	- Evaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures					
	numériques ou non numériques,					
	- Réaliser une collection dont le cardinal est donné, utiliser le					
	dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une					
	collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de					
Utiliser les	quantité égales à la collection proposée,					
nombres	- Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une					
	personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou					
	pour comparer des positions,					
	- Mobiliser des symboles analogiques, verbaux ou écrits,					
	conventionnels ou non conventionnels pour communiquer des					
	informations orales et écrites sur une quantité.					
	- Avoir compris que le cardinal ne change pas si on modifie la					
Etudier les	disposition spatiale ou la nature des éléments,					
nombres	- Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre					
	précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité					

	précédente,				
	- Quantifier des collections jusqu'à dix au moins, les composer et les				
	décomposer par manipulations effectives puis mentales, dire combien				
Etudier les	il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas				
nombres	dix,				
	- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition,				
	- Dire la suite des nombres jusqu'à trente et lire les nombres écrits en				
	chiffres jusqu'à dix.				
	 Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme, Savoir nommer quelques formes planes (carré, triangle, cercle ou 				
	disque, rectangle) et reconnaître quelques solides (cube, pyramide,				
	boule, cylindre),				
Explorer des	- Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur ou de				
formes, des	masse ou de contenance,				
grandeurs, des	- Reproduire un assemblage à partir de modèle (puzzle, pavage,				
suites organisées	assemblage de solides),				
	- Reproduire, dessiner des formes planes,				
	- Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre				
	son application.				

Pour réaliser la mise en œuvre de ces ateliers, nous nous intéressons aux ateliers autonomes issus de la pédagogie Montessori. Cette pédagogie est très souvent utilisée par les enseignants du cycle 1. Il est intéressant de comprendre en quoi la pédagogie Montessori inspire le fonctionnement des classes de maternelle. En 1906, Maria Montessori crée la toute première maison des enfants à Rome, dans le quartier San Lorenzo. Dans un premier temps, elle propose à ses nombreux élèves de manipuler différents types de matériels. Elle constate qu'ils parviennent à se concentrer facilement et manipulent très rapidement le matériel mis à disposition. Elle relève les progrès réalisés par ses jeunes élèves. Toutefois, un oubli permet de faire une nouvelle découverte. Après avoir oublié de refermer à clé l'armoire à l'intérieur de laquelle elle rangeait le matériel pédagogique, elle trouve le lendemain la majorité de ses élèves occupés à manipuler l'ensemble du matériel. Elle en tire alors une conclusion intéressante : « les enfants sont capables de choisir ce qui les intéresse parmi le matériel pédagogique ; et ce choix se traduit par une recrudescence d'activité. (Missant, 2001, p. 18).

Ce double constat fait partie des principes fondateurs de la pédagogie nouvelle, présente dans de nombreuses classes du cycle 1.

Au début des années 1920, Ovide Decroly, neuropsychiatre belge, met en œuvre une école expérimentale. Deux éléments inspirent sa pédagogie. « L'enseignement doit répondre aux centres d'intérêt de l'enfant : les connaissances à acquérir sont organisées par thèmes et dispensées au sein d'ateliers réservant une large place aux jeux éducatifs et aux activités manuelles. En respectant les centres d'intérêt des élèves, on entretient leur motivation. » (Ibid., p 26).

Mc Combs et Pope (2000) soulignent que l'enseignant a un rôle important à jouer dans cette configuration de classe. L'enseignant est un « facilitateur, concepteur de contenus et de modèle expert plutôt que source de savoir » et l'élève « placé au cœur des commandes des apprentissages » (Mc Combs et Pope, 2000, p. 99). Les ateliers conçus par l'enseignant répondent aux exigences des Instructions officielles. Le fonctionnement de ces ateliers nécessite autonomie et responsabilité. Les élèves doivent donc savoir de quelle manière utiliser le matériel mis à leur disposition et développer le sens des responsabilités. Les ateliers, mis en œuvre sur le principe de l'autonomie, obligent l'élève à devoir se prendre en charge. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre du temps afin d'expliciter les consignes, le fonctionnement, le rangement des ateliers autonomes.

Les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015 indiquent « Apprendre en s'exerçant ». « Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées. » (Bulletin officiel, 2015). Les Instructions officielles évoquent l'idée de répétition afin que les élèves aient le temps d'apprendre, de s'approprier les notions et ce dans des situations variées. La mise en œuvre d'ateliers autonomes permet le réinvestissement des apprentissages travaillés en amont avec l'enseignant. En répétant encore et encore, un élève poursuit ses apprentissages.

L'emploi du temps de la classe doit intégrer ces temps de travail autour des ateliers autonomes. L'enseignant doit veiller à situer ces ateliers lors de moments propices aux apprentissages. Testu (1994), chronopsychologue et professeur à l'Université de Tours, indique quelles sont « les variations de comportement chez l'être humain, et plus spécifiquement celles liées à l'activité cognitive. » (Bogaert et Delmarle, 2013, p. 27). Les constats sont les suivants : « Les performances liées à l'attention augmentent dans la matinée,

chutent après le repas (période de digestion) pour augmenter de nouveau l'après-midi. Les performances liées à une épreuve dans laquelle une nouvelle recherche est demandée, sont également plus élevées en fin de matinée et dans la deuxième partie de l'après-midi. » (Ibid.).

2 – Curiosité ou intérêt?

L'objectif commun de ces ateliers autonomes est de susciter la curiosité ou l'intérêt des élèves afin de les conduire à une certaine motivation et donc au développement de compétences. Au cours de la mise en place des ateliers et lors de la rédaction de ce mémoire, une question portant sur le choix des mots s'est posée : doit-on parler de curiosité ou d'intérêt ?

Ces mots semblent proches et méritent d'être explicités précisément. Dans un premier temps, je me suis intéressée à la définition du terme « curiosité ». Selon le dictionnaire Larousse, la curiosité est « une qualité de l'être humain ayant le désir de connaître et de savoir ». Cette aptitude est une qualité indéniable chez un individu. Piaget (1948) indique par ailleurs, qu'entre 2 et 7 ans, les enfants sont naturellement curieux et ont une envie de découvrir, d'acquérir des connaissances. Dans un second temps, je me suis intéressée à la définition du terme « intérêt ». Selon le dictionnaire Larousse, l'intérêt est « un sentiment de curiosité à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose ». A travers cette seconde définition, on devine la très grande proximité entre les deux termes. Ces deux définitions nous amènent à penser que la curiosité et l'intérêt sont présents dans les apprentissages.

Pour qu'il y ait curiosité et intérêt dans les apprentissages, il est nécessaire qu'il y ait du sens à la tâche. Les contenus proposés aux élèves sont donc déterminants. En effet, selon Develay (1996), professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2, donner du sens aux apprentissages est primordial : « il n'y a apprentissage que si le sujet qui apprend trouve du sens dans la situation d'enseignement qu'il vit » (Develay, 1996, p. 96). Dans son ouvrage, il indique également que « Le sens est finalement dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait). Ce rapport entre l'intention et l'action correspond au désir d'apprendre. Ainsi l'élève qui est à l'école cherche du sens dans ce qu'il fait et il parvient à construire ce dernier s'il développe le désir d'apprendre. » (Ibid., p. 97 – 98). Des situations d'apprentissage suscitant l'intérêt aiguisent la curiosité et ainsi l'envie et le désir d'apprendre. C'est à ces conditions que les élèves s'investissent dans les apprentissages à l'école.

Dans l'un de ses ouvrages, Fenouillet rapporte les conclusions des travaux de Berlyne (1960), psychologue et philosophe britannique et canadien. Ses travaux indiquent les raisons pour lesquelles les individus portent un intérêt ou non à ce qu'ils font. D'après Berlyne, l'exposition à des stimuli complexes et inconnus entraîne un conflit avec des connaissances antérieurement acquises. Cela conduit à une excitation de la curiosité et à une mise en mouvement de l'individu. Un individu intéressé réagit et ainsi acquiert de nouvelles connaissances.

Au travers ces développements, on perçoit la proximité entre les termes « curiosité » et « intérêt ». Pour la construction de ce mémoire, j'ai choisi le terme « intérêt » car ce dernier est le plus proche des questionnements posés par la mise en œuvre des ateliers autonomes dans ma classe. En effet, pour que les élèves portent un intérêt aux ateliers proposés, ces derniers doivent être suffisamment intéressants pour que les élèves soient attirés à le pratiquer. Une fois choisi, l'intérêt ne doit pas s'arrêter là. La situation d'apprentissage proposée doit être suffisamment stimulantes pour que l'élève puisse s'y consacrer. L'enfant doit trouver du sens à cette situation. Sans cela, il n'y a pas d'apprentissage. Dans ces conditions, j'ai choisi de proposer des ateliers permettant de réinvestir des notions travaillées au préalable. Les élèves ne se sentent pas, au premier abord, en difficulté. Ils sont en confiance et choisissent, sans crainte, leur atelier.

3 – La motivation intrinsèque

Nombreux sont les auteurs et les chercheurs à s'être interrogés sur le concept et la définition de la motivation. D'après Viau (2003), la motivation en contexte d'apprentissage est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2003, p. 7). En milieu scolaire, de quelles façons se caractérise-t-elle ? Comment la mettre en œuvre au sein de la classe ?

a – Les travaux de Deci et Ryan (2000)

Dans un article de la Revue française de pédagogie (2006), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », de

Sarrazin, Tessier et Trouilloud, sont évoqués les travaux de Deci et Ryan, « Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, ans Well-Being » (2000), et notamment la théorie de l'autodétermination (TAD). Cette théorie renvoie à l'idée que chaque individu est à l'origine de son propre comportement. Ce besoin est lié au besoin de se sentir compétent et au besoin d'entretenir des relations avec les autres. Satisfaire ces besoins a un impact sur la motivation de l'individu. Etre dans un environnement où l'on peut s'auto-déterminer, c'est se prendre en charge et agir.

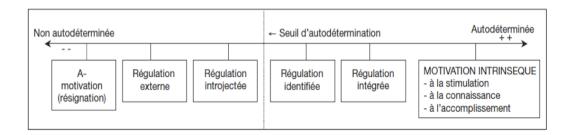
Deci et Ryan indiquent les différents types de motivation classés selon un degré d'autodétermination. Selon eux, « une motivation est dite autodéterminée quand l'activité est réalisée spontanément et par choix » (Sarrazin et al., 2006). En contexte scolaire, elle se traduit par un élève qui s'engage dans l'activité :

- parce qu'un temps nécessaire et suffisant est consacré à la tâche (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 37),
- par plaisir de la tâche,
- pour la maîtrise d'une notion,
- pour satisfaire son envie d'apprendre,
- parce que la tâche confiée est en cohérence avec ses valeurs et ses besoins,
- parce qu'il considère la tâche importante pour atteindre un but personnel.

Au contraire, la motivation est dite non-autodéterminée quand l'élève s'engage dans la tâche :

- sous la contrainte, en vue d'une récompense ou d'une éventuelle sanction,
- en raison de pressions comme le sentiment de culpabilité,
- de façon résignée, sans comprendre le lien entre l'activité et le but de celle-ci.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan peut être schématisée ainsi :



Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnée en fonction de leur degré d'autodétermination (Sarrazin et al., 2006).

Au stade de la motivation non-autodéterminée correspondent l'a-motivation et la motivation extrinsèque. L'a-motivation n'est pas synonyme d'absence de motivation. Elle est le fruit d'un état de « résignation acquise, conséquence d'expériences pesantes et répétées » (Astolfi, 2008, p. 69). L'élève ne met pas de sens à l'activité qu'il réalise. La motivation extrinsèque répond à une demande de l'enseignant sans éprouver une quelconque identification aux stimuli, en vue d'une récompense, voire d'une sanction si l'élève ne répond à cette demande. Au stade de la motivation autodéterminée correspond la motivation intrinsèque. Entre les motivations extrinsèque et intrinsèque, différents paliers sont identifiés :

- l'introjection : l'élève répond à la tâche pour ne pas se sentir coupable s'il ne le fait pas. Il répond même si cela ne correspond pas à son souhait.
- l'identification : l'élève agit parce qu'il est « motivé par les conséquences de l'activité et non par l'apprentissage que celle-ci lui permet de faire » (Viau, 2003, p. 107).
- l'intégration : l'élève s'engage dans l'activité car elle répond à son but.

La motivation intrinsèque est un processus dans lequel s'engage l'élève par intérêt et par plaisir qu'il trouve à l'action.

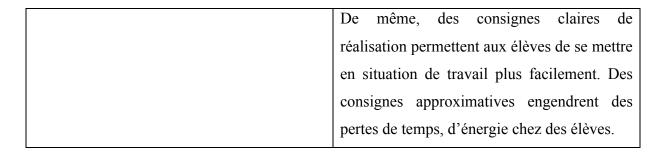
b – Les propositions de Viau (2003)

A la lecture des travaux de Viau (2003), l'enseignant a sa part de responsabilité dans la motivation des ses élèves. L'enseignant doit avoir en tête de ne pas nuire à la motivation des élèves. Pour ce faire, il faut « concevoir des activités d'apprentissage de façon à ce qu'elles soient ni trop faciles, no trop difficiles » (Viau, 2003, p. 140). Une activité trop facile n'est pas un défi à relever pour l'élève et ne suscite aucun intérêt pour ce dernier. Une activité trop difficile peut décourager l'élève et donc nuit à sa motivation. Viau reprend dans La motivation en contexte scolaire (2003) les principes énoncés par Mc Combs en 1993.

Ces principes définissent ce qui peut rendre une situation d'apprentissages motivante pour des élèves :

« Une activité d'apprentissage doit Choix de procédures, de sources, de responsabiliser l'élève en lui permettant de personnes ressources au sein de la classe, de faire des choix. » présentation de ses résultats et de son travail à ses pairs.

« Une activité d'apprentissage doit être	L'élève doit percevoir la valeur de l'activité.		
pertinente sur les plans personnel, social et	t Si elle répond à un besoin précis, l'élève		
professionnel. »	s'investit d'autant plus facilement.		
« Une activité d'apprentissage doit être	Pour renforcer le sentiment qu'a un élève sur		
exigeante sur plan cognitif. »	sa compétence, celle-ci doit être exigeante		
	sur le plan cognitif. L'élève doit être amené à		
	mobiliser différentes stratégies		
	d'apprentissage.		
« Une activité doit être productive. »	L'activité confiée à l'élève doit aboutir à un		
	produit (pour Mc Combs, une présentation		
	orale, un rapport écrit, un débat, un document		
	audiovisuel, une pièce de théâtre). A		
	l'école maternelle, le produit sera		
	nécessairement différent mais présent.		
« Une activité d'apprentissage doit	L'utilisation de jeux permet de sortir la tâche		
représenter un défi pour l'élève. »	confiée des activités dites ordinaires de la		
	classe par exemple. Ces jeux ou ces activités		
	doivent offrir une certaine résistance à		
	l'élève.		
« Une activité d'apprentissage doit permettre	Une situation d'apprentissage peut		
aux élèves d'interagir. »	développer la coopération entre pairs. En		
	effet, un élève seul peut ne pas réussir à		
	résoudre un problème mais c'est avec l'aide		
	de ses pairs, et non celle de l'enseignant, que		
	des stratégies de résolution se mettent en		
	place.		
« Une activité d'apprentissage doit se	Le temps laissé à la découverte, à		
dérouler dans une période de temps	l'appropriation, à la recherche de solutions et		
suffisante. »	à la présentation doit être conséquent. Les		
	programmes de l'école maternelle de 2015		
	s'appuient sur cette idée.		
« Une activité d'apprentissage doit	Il est essentiel que l'enseignant indique		
comporter des consignes claires. »	clairement aux élèves ce qu'il attend d'eux.		

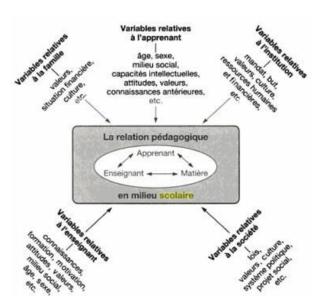


Par ailleurs, chaque élève apprend et passe par différents temps dans ses apprentissages. Stordeur (1998), chercheur belge, distingue différents temps d'apprentissage : le temps d'imprégnation, le temps d'apprentissage, le temps d'entraînement et le temps de perfectionnement (Bogaert et Delmarle, 2013, p. 28). Lors du temps d'imprégnation, l'enseignant doit proposer des tâches dans lesquelles « les élèves sentiront un manque, approcheront une compétence qu'ils ne possèdent pas encore. Il doit se montrer en activité, en utilisant la compétence à développer. » (Ibid., p. 29). Ainsi l'enseignant encourage les élèves à apprendre un nouveau concept. C'est un temps à part entière de motivation pour les élèves. Vient ensuite le temps de l'apprentissage. Les élèves « vivent des activités qui les rendent acteurs de leur apprentissage et qui visent à les rendre de plus en plus compétents au fur et à mesure qu'elles se présentent. [...] L'important est que l'apprenant soir réellement actif, acteur de son développement ; qu'il puisse rendre compte que la situation proposée lui permet de grandir, de se construire... » (Ibid., p. 30). A ce stade, le temps d'apprentissage se situe dans la zone proximale de développement de Vygotski (1934). La zone proximale de développement est une zone située entre ce qu'un élève peut faire sans aide et ce qu'un élève ne peut pas réaliser même s'il est aidé. Enfin les temps d'entraînement et de perfectionnement clôturent les différents temps d'apprentissage. Lors de ces deux derniers stades, l'élève réutilise « les éléments de la compétence qu'il maîtrise. Cela lui permettra d'automatiser son apprentissage afin de le rendre de plus en plus rapide et de plus en plus précis. » (Ibid.).

Les propositions de Mc Combs, relayées par Viau, et les apports issus de la recherche de Stordeur questionnent l'enseignant. Lors de la création de situation d'apprentissage, l'enseignant doit avoir en tête ces critères. En les satisfaisant, il positionne ses élèves dans des situations de travail motivantes.

c – La posture de l'enseignant

Dans *La motivation en contexte scolaire*, Viau (2003) indique que la motivation est influencée par différentes variables entre elles.



Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire (Viau, 2003, p. 9)

Des variables relatives à la famille (situation familiale, relation à l'école, bienveillance...) et à l'enfant (histoire scolaire, habitudes scolaires, vision de l'école...) peuvent faire varier la motivation d'un élève. Ces éléments renvoient à la parentalité et à l'environnement personnel des élèves auxquels l'enseignant ne peut avoir accès.

L'enseignant doit donc mettre en œuvre une démarche pour favoriser la motivation de ses élèves en classe. Reeve (2002), évoque un enseignant au style « soutenant l'autonomie » s'opposant ainsi à un enseignant au style « contrôlant ».

Un enseignant au style « soutenant l'autonomie » est :

- proche de ses élèves : prendre du temps, être à l'écoute.
- bienveillant et encourage les élèves dans les situations d'apprentissage.
- flexible : il laisse le temps aux élèves de chercher, de faire des choix et des erreurs, de résoudre des problèmes.
- explicatif : il énonce clairement l'utilité de l'activité.

Au contraire, un enseignant « contrôlant » agit :

- en prenant tout en charge : les procédures à utiliser pour résoudre un problème, utilisation d'un langage directif et guidant pour les élèves.
- en étant trop pressé : pour gagner du temps, il apporte des éléments de résolution.
- en étant parfois négatif dans le langage verbal et non verbal (gestes, posture).
- en ayant recours au système des récompenses ou des sanctions.

A l'école primaire, très souvent, les élèves n'ont avec eux en classe qu'un seul enseignant. L'image, la posture, les paroles de l'enseignant sont autant d'éléments qui peuvent favoriser la motivation ou au contraire nuire à la motivation. L'enseignant doit être convaincu que ses élèves sont tout à fait capables d'apprendre, de progresser... C'est à ces conditions qu'il met en œuvre un apprentissage motivant, qu'il les sollicite et leur donne de l'attention. Motiver ses élèves ne peut passer par l'association apprentissage/récompense ou apprentissage/sanction.

Enfin le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2004 énonce des compétences en lien avec la notion de motivation chez l'élève :

- « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » : connaissance des concepts de psychologie de l'enfant des processus et des mécanismes d'apprentissage, tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle.
- « prendre en compte la diversité des élèves » : adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » : participer à la construction des parcours des élèves sur un plan pédagogique, offrir des situations d'apprentissage motivantes pour les élèves.
- « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » : accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

Ces éléments contribuent au questionnement des enseignants et à leur professionnalisation. « Revisiter la motivation, à la recherche des leviers sur lesquels agir pour la renforcer, est donc un enjeu important en termes de professionnalité. » (Astolfi, 2008, p. 71).

4 – Problématique et hypothèses

A la lecture des éléments développés ci-dessus, on peut se questionner sur les liens entre la mise en place d'ateliers autonomes et le développement de la motivation intrinsèque et à terme le développement de compétences didactiques propres au domaine d'apprentissage. On peut donc s'interroger ainsi : de quelles façons la mise en place d'ateliers autonomes favorisant l'intérêt chez les élèves permet-elle de développer leur motivation intrinsèque sur le développement de compétences dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » ?

En amont de l'étude réalisée auprès d'élèves de Grande Section, on peut émettre quelques hypothèses.

Tout d'abord, la mise en place puis l'utilisation des ateliers autonomes par des élèves de Grande Section permettrait de donner du temps aux apprentissages et de proposer des situations variées pour stabiliser et réinvestir ces apprentissages.

L'une des conditions au développement des compétences didactiques chez les élèves est de susciter l'intérêt. Sans l'intérêt, quelle serait la place accordée aux différents ateliers proposés aux élèves ?

Enfin ateliers autonomes et intérêt sont-ils suffisants pour développer la motivation intrinsèque d'élèves de Grande Section et ainsi conduire au développement de compétences du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » en lien avec les programmes de l'école maternelle et les attendus de fin de cycle.

II – Méthodologie

1 – Population étudiée

Les ateliers autonomes du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » sont mis en place auprès de 11 élèves de Grande Section d'une classe de Grande Section/CP, 2 garçons et 9 filles de 5 à 6 ans, depuis novembre 2018.

	Sexe	Date de naissance
Elève 1	masculin	janvier 2013
Elève 2	féminin	juillet 2013
Elève 3	masculin	octobre 2013
Elève 4	féminin	août 2013
Elève 5	féminin	novembre 2013
Elève 6	féminin	août 2013
Elève 7	féminin	octobre 2013
Elève 8	féminin	mai 2013
Elève 9	féminin	août 2013
Elève 10	féminin	août 2013
Elève 11	féminin	janvier 2013

2 – Modalités

Des grilles de participation sont présentes avec chaque atelier autonome. Elles permettent de rendre compte de la réalisation et des la réussite des ateliers proposés dans la classe.

Des entretiens avec les 11 élèves de Grande Section sont mis en œuvre au sein de la classe. Ils sont menés en fin des périodes 2 et 3 de l'année scolaire 2018 – 2019. Les témoignages sont recueillis auprès de chaque élève de manière individuelle. Les livrets de réussite de chaque élève sont consultés et complétés de septembre 2018 à février 2019.

La mise en relation de tous ces éléments permettent d'analyser ensuite le questionnement soulevé par la pratique des ateliers autonomes en cycle 1.

3 – Procédures et outils

Les ateliers proposés sont variés et répondent aux exigences des programmes de l'école maternelle (Annexe n°2). Lorsqu'un élève utilise un atelier, il se munit de la boîte. A l'intérieur de celle-ci, se trouvent le matériel à utiliser et une grille de participation. L'élève doit mettre une croix en face de son prénom afin d'indiquer la réalisation et la réussite de l'atelier. C'est avec cet outil que la fréquence de réalisation des ateliers peut être calculée.

Lors des entretiens, les grilles de participation aux différents ateliers servent d'appui à l'enseignant pour rappeler aux élèves les ateliers réalisés ou non (Annexe n°3). L'objectif de ces entretiens est de faire verbaliser aux élèves les raisons pour lesquelles ils travaillent les ateliers. (Annexe n°4). Deux entretiens sont réalisés à deux moments différents de l'année scolaire. Ces entretiens font l'objet d'une autorisation d'enregistrement de leur voix auprès des familles (Annexe n°1). Le premier entretien a lieu les 17 et 18 décembre 2018. Le deuxième entretien a lieu les 4 et 5 février 2019. Les questions posées lors de ces entretiens sont différentes. Lors du premier entretien les questions portent sur :

- les ateliers auxquels ils participent,
- les raisons pour lesquelles ils choisissent ou écartent les ateliers,
- le plaisir à réaliser l'atelier.

Les questions posées lors du deuxième entretien sont différentes. La lecture de l'ouvrage de Viau (2003) apporte un éclairage différent quant aux raisons pour lesquelles les élèves choisissent un atelier ou non. Les questions portent donc sur :

- les ateliers auxquels ils participent,
- les raisons pour lesquelles ils choisissent les ateliers (l'envie apprendre quelque chose de nouveau, le plaisir de réaliser l'atelier, l'idée d'avoir besoin de ces ateliers pour les prochaines semaines de classe, l'idée que réaliser l'atelier est une tâche importante à effectuer).
- leur préférence sur le ou les ateliers des différentes périodes,
- les raisons pour lesquelles ils écartent certains ateliers lors des temps d'autonomie.

Ces entretiens sont enregistrés grâce à un dictaphone permettant la retranscription des échanges avec les élèves (Annexe n°5). La durée des entretiens varie d'un élève à un autre et dure en moyenne de une à deux minutes.

Enfin afin de mesurer les progrès réalisés par les élèves dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », les livrets de réussite des élèves sont consultés

à trois moments différents : en septembre 2018, en décembre 2018 et en février 2019 (Annexe n°6).

4 – Méthode d'analyse

Pour expliciter les résultats obtenus lors de cette étude, différents outils sont utilisés afin d'analyser les principaux éléments.

Chaque entretien réalisé par les élèves est retranscrit. La lecture et l'analyse des entretiens permettent de relever la répétition de certains mots employés par les élèves. Les logiciels WordItOut et Excel rendent compte de la fréquence d'utilisation de certaines occurrences.

Toutes les grilles de participation aux ateliers font l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel Excel : fréquence d'utilisation des ateliers par les élèves, profil d'utilisation des ateliers pour chaque élève.

Les livrets de réussite des élèves font également l'objet d'une analyse à l'aide d'un tableau marquant la progression des acquis des élèves de la classe.

III – Résultats

1 – La fréquence d'utilisation des ateliers

a – Les ateliers de la période 2

Lors de la seconde période de l'année scolaire, de novembre à décembre 2018, six ateliers sont proposés aux 11 élèves de la classe. Les ateliers mis à disposition répondent à des objectifs variés et toujours en lien avec les attendus de fin de cycle 1 (Annexe n°2). L'analyse des grilles de participation de cette période à l'aide du logiciel Excel rend compte de la fréquence d'utilisation de chacun des ateliers.

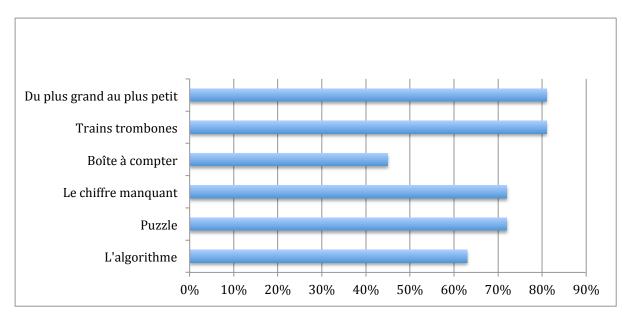


Figure 1 : Fréquence d'utilisation des ateliers par les élèves lors de la période 2

A la lecture de ce graphique, on constate que les ateliers ne sont pas tous utilisés avec la même fréquence. Deux ateliers se distinguent : les « trains trombones » et « Du plus grand au plus petit » sont travaillés par 82 % des élèves soit 9 élèves sur 11. Viennent ensuite les ateliers « Le chiffre manquant », « Puzzle » et « L'algorithme », travaillés à 72 % et 63 % soit 8 élèves sur 11 et 7 élèves sur 11. Le dernier atelier, « Boîte à compter », est l'atelier qui est le moins utilisé et travaillé par ces élèves. 5 élèves sur 11, soit 45 % des élèves, l'ont travaillé pendant cette période 2.

b – Les ateliers de la période 3

Lors de la troisième période de l'année scolaire, de janvier à février 2019, six ateliers sont proposés aux 11 élèves de la classe. A nouveau, les ateliers mis à disposition répondent à des objectifs variés et toujours en lien avec les attendus de fin de cycle 1 (Annexe n°2). L'analyse des grilles de participation de cette période à l'aide du logiciel Excel rend compte de la fréquence d'utilisation de chacun des ateliers.

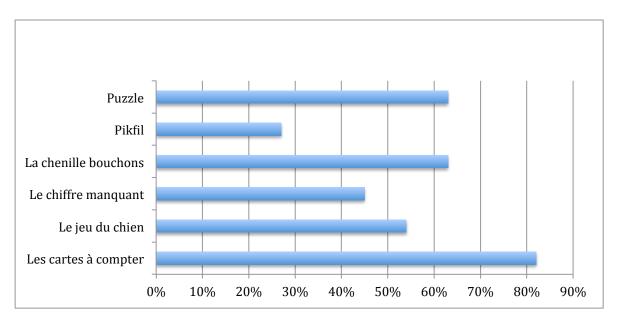


Figure 2 : Fréquence d'utilisation des ateliers par les élèves lors de la période 3

De nouveau, on constate que les ateliers ne sont utilisés et travaillés de la même manière. L'atelier « Les cartes à compter » est utilisé par 9 élèves sur 11 lors de cette période. Il s'agit de l'atelier qui est le plus plébiscité par les élèves à la lecture du graphique. Le « Puzzle » et « La chenille bouchons » sont travaillés par 7 élèves sur 11, soit 63 % de l'effectif, l'atelier « Le jeu du chien » par 6 élèves sur 11, soit 54 % des élèves. Un atelier n'a pas été travaillé par une majorité des élèves : il s'agit de l'atelier « Pikfil ». Seuls 3 élèves sur 11, 27 % des élèves, ont choisi de le travailler.

2 – La répartition des ateliers par élève

a – Lors de la période 2

Lors de la seconde période de l'année scolaire, de novembre à décembre 2018, les élèves travaillent sur six ateliers mis à leur disposition lors de 10 séances. L'analyse des grilles de participation complétées par les élèves à l'aide du logiciel Excel permet d'avoir une lecture du travail réalisé par les élèves de la classe.

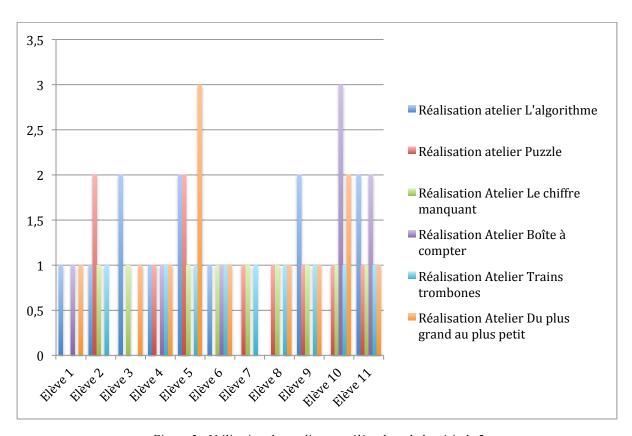


Figure 3 : Utilisation des ateliers par élève lors de la période 2

Le graphique présenté ci-dessus apporte plusieurs informations. Tout d'abord, tous les élèves travaillent sur les ateliers proposés. Toutefois la participation est différente selon chacun de ces élèves. On constate également que 5 élèves sur 11 réalisent 75 % des ateliers proposés et qu'un élève (élève 11) réalise tous les ateliers proposés. 5 élèves sur 11 réalisent de 50 % à 75 % des ateliers.

b – Lors de la période 3

Lors de la troisième période de l'année, 6 ateliers sont à nouveau mis à disposition des élèves lors de 10 séances. L'analyse des grilles de participation complétées par les élèves à l'aide du logiciel Excel permet d'avoir une lecture du travail réalisé par les élèves de la classe.

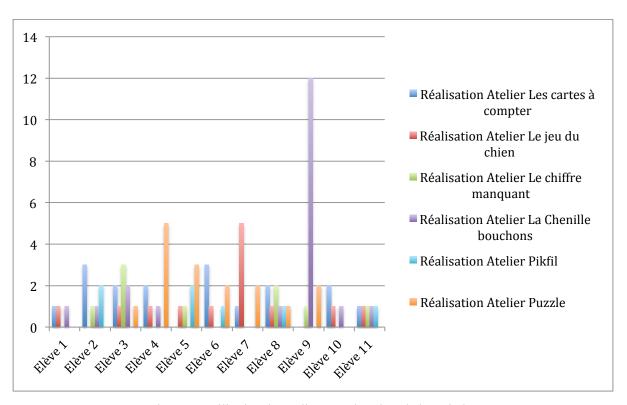


Figure 4 : Utilisation des ateliers par élève lors de la période 3

Ce graphique apporte de nouvelles informations sur les ateliers travaillés par les élèves. A nouveau, tous les élèves travaillent sur les ateliers proposés. Seuls 2 élèves sur 11 réalisent 75 % des ateliers et un élève (élève 8) réalise les six ateliers. 8 élèves sur 11 réalisent de 50 % à 75 % des ateliers proposés.

3 – L'analyse des entretiens des élèves

a – Lors de la période 2

Il est important de mener une analyse des entretiens menés avec les élèves. Lors du premier entretien, les questions posées portent essentiellement sur les raisons pour lesquelles les élèves choisissent ou écartent les ateliers. Ces premiers entretiens sont analysés à l'aide du logociel WordItOut. Ce dernier permet de relever les mots-clés les plus utilisés lors des échanges. Le logiciel utilisé lors de l'analyse des entretiens de décembre 2018 relève les mots-clés suivants.



Figure 5 : Mots clés relevés dans les entretiens de la période 2

Au regard de cette analyse, on constate qu'il est très difficile pour ces élèves de Grande Section de justifier la raison pour laquelle ils ne choisissent pas et ne réalisent pas un atelier. En effet, 9 élèves sur 11 déclarent ne pas savoir pourquoi ils n'ont pas travaillé et achevé un des ateliers mis à disposition. En poursuivant le questionnement, 3 élèves sur 11 indiquent que l'atelier est difficile et 2 élèves qu'ils n'ont pas eu le temps de réaliser l'atelier. 4 élèves ne parviennent pas donc à formuler de motifs et indiquent ne pas se souvenir de ces motifs. De même, lorsque les élèves réalisent l'atelier et que lors de l'entretien on demande la raison pour laquelle ils travaillent les ateliers, 6 élèves sur 11 ne réussissent pas à formuler de

justification. Toutefois, en poursuivant le questionnement, 8 élèves parviennent à dire et à exprimer quelques motifs de réalisation :

- ils aiment réaliser l'atelier (4 élèves),
- l'atelier n'est pas difficile (3 élèves),
- l'atelier est rapide à réaliser (1 élève).

b – Lors de la période 3

Les entretiens menés en période 3 sont différents. Le questionnement porte dans un premier temps sur les raisons pour lesquelles les élèves choisissent un atelier : ici, des motifs sont proposés aux élèves.

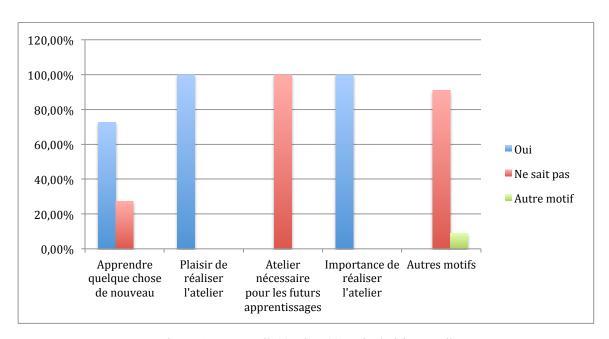


Figure 6 : Pour quelle(s) raison(s) avoir choisi ces ateliers?

L'ensemble des élèves exprime avoir plaisir à réaliser les ateliers autonomes. De même, tous réalisent l'importance de réaliser les ateliers proposés dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». 72 % des élèves indiquent qu'ils apprennent quelque chose de nouveau lors de ces temps d'autonomie. Seuls trois élèves ne savent pas si ces moments de travail relèvent d'un nouvel apprentissage. Lors des entretiens, tous les élèves répondent qu'ils ne savent pas si les compétences mises en jeu dans les ateliers autonomes leur seront utiles pour de futurs apprentissages. Enfin seul un élève précise que s'il a réalisé ces ateliers, c'est parce qu'il les aimait bien.

Toutefois il est utile de s'intéresser aux mots employés par les élèves pour justifier et appuyer leurs réponses aux questions.



Figure 7 : Mots clés relevés dans les entretiens de la période 3

A la lecture de cette figure, on constate que le vocabulaire employé par les élèves change quelque peu. En effet, les réponses apportées portent sur les aspects positifs retirés des ateliers. La modification des questions apportée en période 3 induit des réponses différentes de la part des élèves.

L'entretien se poursuit par une question portant sur les raisons pour lesquelles les élèves choisissent les ateliers. Les réponses sont nombreuses et les plus pertinentes sont les suivantes :

- les élèves retirent une satisfaction à réaliser l'atelier (4 élèves),
- l'atelier sollicite une compétence dans le dénombrement (3 élèves),
- l'atelier demande de la concentration et de l'application (2 élèves),
- il y a de nombreux ateliers à réaliser (1 élève),
- l'atelier demande du travail (1 élève),
- l'élève retire une satisfaction à avoir le temps de réaliser l'atelier (1 élève),
- l'atelier peut être réalisé avec quelqu'un d'autre (1 élève).

Quelques semaines après les premiers entretiens, on constate que les élèves réussissent à formuler davantage d'arguments. Certains prennent plaisir à mobiliser des compétences propres au domaine Construire les premiers outils à structurer sa pensée. D'autres indiquent

mettre en œuvre leur concentration, pouvoir travailler avec un pair et apprécier prendre le temps de réaliser les ateliers. Ces nouvelles idées sont pertinentes et méritent d'être analysées. Enfin lorsque les élèves justifient les raisons pour lesquelles ils écartent certains ateliers, ils avancent les idées suivantes :

- les ateliers sont difficiles à réaliser (2 élèves),
- l'absence de satisfaction à réaliser les ateliers proposés (2 élèves),
- l'absence d'envie de réaliser les ateliers proposés (2 élèves).

5 élèves sur 11 déclarent ne pas savoir la raison pour laquelle ils ne réalisent pas certains ateliers.

4 – L'analyse des livrets de réussite des élèves

L'analyse des réussites des élèves est plus difficile à mener. En effet, les progrès réalisés par les élèves sont le fruit du résultat de l'ensemble des séances menées pendant une ou plusieurs périodes.

A la lecture des grilles de participation, on peut quantifier le nombre de réussite des élèves par atelier et par période. En tenant compte de ce paramètre, on note alors que les 11 élèves sont tous en réussite.

Elève	Nombre d'ateliers	Nombre d'ateliers	Pourcentage de	
	achevés et en réussite	travaillés	réussite	
Elève 1	3	3	100 %	
Elève 2	5	4	125 %	
Elève 3	4	3	133 %	
Elève 4	5	5	100 %	
Elève 5	9	5	180 %	
Elève 6	5	5	100 %	
Elève 7	3	3	100 %	
Elève 8	4	4	100 %	
Elève 9	6	5	120 %	
Elève 10	8	5	160 %	
Elève 11	8	6	133 %	

Figure 8 : Ateliers réalisés et réussite des élèves en période

Elève	Nombre d'ateliers Nombre d'ateliers		Pourcentage de		
	achevés et en réussite	travaillés	réussite		
Elève 1	3	3	100 %		
Elève 2	7	4	175 %		
Elève 3	9	5	180 %		
Elève 4	9	4	225 %		
Elève 5	7	4	175 %		
Elève 6	7	4	175 %		
Elève 7	7	3	233 %		
Elève 8	10	6	166 %		
Elève 9	15	3	500 %		
Elève 10	4	3	133 %		
Elève 11	5	5	100 %		

Figure 9 : Ateliers réalisés et réussite des élèves en période 2

Ces tableaux montrent que des élèves réalisent moins d'ateliers que d'autres mais parviennent malgré tout à réussir sur les ateliers travaillés. Des élèves choisissent de travailler certains ateliers à de très nombreuses reprises, jusqu'à 12 fois le même atelier.

Ces éléments sont à mettre en parallèle avec l'analyse des livrets de réussite des élèves. Les livrets de réussite de chaque élève sont analysés à trois reprises :

- à la rentrée des classes en septembre 2018,
- à l'issue d'une première période de mise en place des ateliers autonomes, en fin de période 2, en décembre 2018,
- à l'issue d'une deuxième période de mise en place des ateliers autonomes, en fin de période 3, en février 2019.

	Nombres d'élèves								
Compétences travaillées	Période 1		Période 2			Période 3			
	A *	ECA*	NA*	A*	ECA*	NA*	A*	ECA*	NA*
Réaliser une collection dont le cardinal est donné	4	1	6	6	5	0			
Mobiliser les symboles analogiques écrits pour communiquer	1	8	2	0	11	0	4	7	0
Dire la suite des nombres jusqu'à 30	0	2	9				4	7	0
Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10	1	1	9	1	10	0	6	5	0
Identifier le principe d'un algorithme et poursuivre son application	4	7	0	9	2	0			
Reproduire un assemblage à partir d'un modèle	9	2	0	9	2	0	9	2	0
Classer des objets selon un critère de longueur	4	3	4	7	4	0			

Figure 10 : Analyse des livrets de réussite des élèves de septembre 2018 à février 2019

* A : Acquis

* ECA : En cours d'acquisition

* NA : Non acquis

A la lecture de ce tableau, on constate que tous les élèves sont en progrès sur l'ensemble des compétences didactiques mises au travail dans les ateliers autonomes. Tous les élèves progressent à leur rythme. La compétence « Mobiliser les symboles analogiques écrits pour communiquer » se complexifie entre les classes de Moyenne Section et Grande Section. A la lecture de l'annexe 6, on relève que l'élève 9 a acquis cette compétence en fin de Moyenne Section. Au cours de la Grande Section, la compétence tend à aller vers les attendus de fin de cycle, augmentant ainsi la difficulté. C'est pour cette raison, qu'en fin de période 2, cet élève soit sur une observation évaluée « en cours d'acquisition ».

IV – Discussion

1 – L'utilisation des ateliers

L'ensemble des élèves de Grande Section utilise les ateliers autonomes mis à leur disposition. Les ateliers autonomes sont laissés en libre accès aux 11 élèves sur un temps défini dans l'emploi du temps. Ils sont ainsi utilisés chaque fin de matinée, de 11 heures à 11 heures 40. Les élèves sont répartis en deux groupes et utilisent ainsi les ateliers pendant environ 20 minutes. Ce créneau choisi en fin de matinée est l'un des moments propices aux apprentissages pendant une journée de classe (Bogaert et Delmarle, 2013). Chaque élève choisit l'un des ateliers en fonction de ce qu'il a envie de travailler. Comme l'indique Missant (2001), au regard de l'expérience menée par Maria Montessori, il est important que les ateliers soient choisis par les élèves et non imposés à ces derniers. Viau (2003) indique également que pour qu'une situation d'apprentissage soit motivante, elle doit responsabiliser l'élève en lui laissant opérer des choix. Ce principe s'applique aux ateliers autonomes puisque les élèves choisissent seuls les ateliers qu'ils souhaitent travailler.

Lors de la seconde et troisième période, les ateliers répondent aux exigences des Instructions officielles. Ils permettent de réinvestir les notions travaillées en classe. Ainsi en seconde période, les ateliers proposés reprennent les compétences didactiques travaillées avec l'enseignant lors de la première période. Lors de la troisième période, les ateliers exploitent les compétences didactiques travaillées lors de la seconde période. Les élèves sont ainsi mis dans une situation de réinvestissement voire d'approfondissement de leurs compétences didactiques propres au domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Comme l'indique Stordeur (1998), ces temps de travail sont des temps d'entraînement et de perfectionnement pendant lesquels les élèves vivent leurs apprentissages, les automatisent afin de devenir plus rapides et plus à l'aise. Lors de la seconde période, les ateliers mobilisant de nouveaux outils et méthodes de réinvestissement sont les ateliers les plus utilisés par les élèves (figure 1, page 22). L'atelier « Boîte à compter », déjà utilisé, en fin de Moyenne Section, est moins exploité que les autres ateliers. En revanche, les ateliers mobilisant de nouvelles façons de travailler (rangement d'images du plus petit au plus grand, utilisation de trombones pour représenter une quantité) sont davantage utilisés par les 11 élèves.

Lors de la troisième période (figure 2, page 23), trois ateliers sont déjà connus des élèves. Les puzzles sont différents mais le procédé mis en jeu est identique. L'atelier « Chiffre

manquant » est à nouveau proposé. Toutefois les cartes de la file numérique à compléter sont différentes. La manipulation est identique mais à l'aide de chiffres différents. L'atelier « Pikfil » n'est utilisé que par trois élèves de la classe. Cet atelier est présent dans la classe depuis septembre 2018. Avant d'être mis à disposition dans les ateliers autonomes, « Pikfil » est laissé en libre accès aux élèves. L'utilisation libre en début d'année a peut être été un indicateur aux élèves que l'utilisation de cet atelier est strictement identique à l'accès libre. Les modèles proposés à la reproduction avec les fils sont cependant différents et suivent une progression alors que lors de l'accès libre, les modèles de reproduction sont absents. Au contraire, trois autres ateliers (la chenille bouchons, le jeu du chien, les cartes à compter) sont de nouveaux ateliers pour les élèves. Ils découvrent à cette occasion un nouveau matériel afin de réinvestir les notions travaillées lors de la seconde période.

Enfin on peut s'interroger sur le fait qu'un seul élève par période (élève 11 en période 2 et élève 8 en période 3) travaille les six ateliers (figures 3 et 4, pages 24 et 25), soit la totalité des ateliers. Plusieurs raisons peuvent peut être l'expliquer :

- la grille de participation non remplie au moment où l'élève réalise l'atelier. Un oubli est toujours possible.
- le fait qu'aucune consigne n'impose aux élèves de réaliser les six ateliers mis à leur disposition lors des temps d'autonomie. Cette consigne, laissant l'élève libre de choisir et de travailler les ateliers, est un choix pédagogique de l'enseignant. En laissant le choix aux élèves, le travail sur les ateliers autonomes renvoie à la pédagogie de Maria Montessori. L'élève est placé dans une situation où il décide d'utiliser certains ateliers ou non. C'est une façon de responsabiliser les élèves (Viau, 2003).

2 – La motivation

a – La motivation du point de vue des élèves

L'analyse des figures proposées précédemment indique les raisons pour lesquelles les élèves choisissent ou non les ateliers autonomes. Lors de la période 2 (figure 5, page 26), les élèves déclarent réaliser les ateliers car ils aiment les faire. C'est l'un des premiers moteurs de réalisation des élèves de Grande Section. Ils expliquent ensuite que l'atelier ne leur semble pas difficile. Ce point est important. En effet, ayant déjà travaillé la compétence mise en jeu lors de la première période, la notion travaillée ne leur est pas inconnue et leur semble plus

facile. Plus on met l'élève devant une situation d'apprentissage qu'il connaît, plus il se sent à l'aise et en confiance. Les élèves indiquent un dernier argument : l'atelier est rapide à réaliser. Cette réponse questionne la pratique enseignante. Les situations d'apprentissage et de réinvestissement demandent un temps suffisant pour qu'ils soient investis pleinement par l'élève. En travaillant rapidement sur un atelier, on peut s'interroger sur les motifs de réalisation de ces derniers :

- est-ce pour en réaliser d'autres ?
- est-ce pour faire un autre espace de la classe ?

Lors de l'entretien avec l'élève 7 (Annexe n°5, page 57), on lit que c'est avant tout pour réaliser d'autres ateliers et pour pouvoir refaire ce même atelier à plusieurs reprises.

Lors de la période 3, les élèves motivent également leur choix quant à la réalisation des ateliers (figures 6 et 7, pages 27 et 28). Ils aiment travailler les ateliers parce qu'ils les aiment. Trois élèves indiquent qu'ils choisissent l'atelier autonome car ils mobilisent des compétences mathématiques : le dénombrement. Un atelier suscitant l'intérêt de l'élève mobilise les élèves et les motive. Deux élèves indiquent ensuite que la réalisation des ateliers autonomes demande de l'application et de la concentration. Cette idée est à retenir quant au développement des autres compétences par des élèves. Enfin, un élève exprime l'idée de travailler à deux voire plus. En effet, en fonction des ateliers choisis, les élèves peuvent être amenés à travailler à deux par exemple. C'est la cas du « jeu du chien » qui peut être utilisé par un enfant s'il l'utilise comme un atelier sur le repérage dans l'espace, par deux élèves ou plus si ces derniers l'utilisent comme un memory ou comme un loto. Là aussi les élèves peuvent réinvestir le vocabulaire lié au repérage dans l'espace. Cet élément renvoie à Viau (2003). Il indique que la motivation des élèves peut s'expliquer par le fait de permettre l'interaction entre les élèves. L'analyse de l'entretien ne permet de pas de savoir si l'élève souhaite jouer avec un de ses camarades, coopérer ou collaborer. Toutefois l'idée même de penser à partager un moment avec un autre élève est un élément pertinent à considérer.

Lors des périodes 2 et 3, les élèves expriment également les raisons pour lesquelles il ne choisissent pas certains ateliers :

- la difficulté ressentie à réaliser l'atelier. Si l'élève n'est pas à l'aise ou se sent en difficulté, il ne travaille effectivement pas l'atelier. L'un des objectifs est de mettre en confiance l'élève. Dans ce cas précis, l'enseignant reprend la notion mobilisée avec l'élève pour lui permettre ensuite d'y revenir seul et en autonomie.

- l'absence d'envie ou de satisfaction à réaliser l'atelier. Si l'atelier autonome ne l'intéresse pas, l'élève l'écarte systématiquement, n'ayant pas l'obligation de réaliser tous les ateliers.

Enfin plusieurs élèves indiquent ne pas savoir formuler à l'enseignant la ou les raisons pour lesquelles ils ne réalisent pas certains ateliers.

b – La motivation à la lecture de la recherche

Mener des entretiens avec des élèves de Grande Section âgés de 5 et 6 ans impose quelques éléments de réflexion.

Lors de la période 2, le questionnement mené par l'enseignant est difficile pour les élèves (Annexe n°4, page 48). Le professeur des écoles demande aux élèves de formuler euxmêmes les raisons pour lesquelles ils réalisent les ateliers autonomes. A cette question, les élèves apportent quelques réponses. Ils aiment les réaliser pour les raisons suivantes :

- les ateliers leur plaisent,
- ils ne ressentent pas de difficultés à les faire,
- ils sont rapides à effectuer.

Ces réponses sont apportées spontanément par les élèves, sans aucune proposition formulée par l'enseignant. Les questions ouvertes de ces premiers entretiens ne permettent pas de créer de lien avec les variables énoncées par Deci et Ryan (Sarrazin et al., 2006).

Lors de la période 3, le questionnement élaboré par l'enseignant évolue et se précise (Annexe n°4, page 48). Les questions posées aux élèves permettent de connaître les ateliers autonomes choisis par les élèves, ceux qu'ils ont préféré ou au contraire écarté. Le questionnement indique également les raisons pour lesquelles les élèves choisissent les ateliers en s'appuyant que les travaux de Deci et Ryan (Sarrazin et al., 2006). L'enseignant retient les éléments suivants lors des entretiens :

- réaliser l'activité par plaisir de la tâche,
- réaliser l'activité pour satisfaire son envie d'apprendre,
- réaliser l'activité parce qu'il y a une cohérence avec des besoins liés au domaine d'apprentissage,
- réaliser l'activité parce que la tâche est importante pour l'élève.

En apportant ces quelques éléments aux élèves, on constate que les réponses formulées par les élèves sont davantage argumentées. Les 11 élèves déclarent qu'ils prennent plaisir à réaliser

les ateliers. Cet élément est important car il indique que les ateliers autonomes proposés sont suffisamment intéressants et plaisants pour qu'ils puissent être travaillés seuls.

Tous déclarent ensuite que réaliser les ateliers est quelque chose d'important à faire. Dès l'âge de 5 ans, les élèves de Grande Section perçoivent l'intérêt qu'ils ont à s'investir dans les apprentissages. Sur ce point, le positionnement de l'enseignant est extrêmement important. Comme l'indique Reeve (2000), le professeur des écoles doit être dans un style « soutenant l'autonomie » c'est à dire :

- être à l'écoute,
- être bienveillant avec les élèves,
- encourager les élèves dans leurs efforts,
- être explicatif en énonçant clairement l'utilité et l'intérêt de l'activité.

Si l'enseignant réussit à porter cette posture auprès de ses élèves alors ces derniers connaissent les raisons pour lesquelles il est important de réaliser les ateliers autonomes. Ces éléments rejoignent le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2004 : connaître les élèves et leur processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, accompagner les élèves dans leurs parcours de formation en offrant des situations d'apprentissage motivantes pour les élèves, agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

72 % des élèves (figure 6, page 27) déclarent qu'ils apprennent quelque chose de nouveau. Les ateliers autonomes, proposés par l'enseignant lors des différentes périodes, sont des moments de réinvestissement des notions et des compétences didactiques propres au domaine déjà abordées et travaillées lors de temps d'apprentissage avec les élèves. Le résultat signifie donc que les élèves ne perçoivent pas tous dans les ateliers proposés un réinvestissement. Ce fait peut s'expliquer par le fait que les outils proposés dans les ateliers autonomes sont différents des outils utilisés lors des séances d'apprentissage. Les compétences didactiques sont identiques mais les outils, le jeu choisi sont différents. De cette façon, comme l'indique Viau (2003), la situation proposée oblige l'élève à mobiliser différentes stratégies d'apprentissage. Ce résultat peut également s'expliquer par le fait que l'élève ne sache pas systématiquement quels sont les enjeux de chaque atelier. Si l'enseignant ne rappelle pas la compétence didactique travaillée, l'élève peut ne pas savoir dire quelle est la compétence travaillée.

Les 11 élèves de Grande Section ne peuvent indiquer que l'atelier sera nécessaire aux futurs apprentissages. Selon Viau (2003), ce point est important pour maintenir la motivation des élèves. En effet, l'élève doit pouvoir être en mesure de percevoir la valeur de l'activité.

Là aussi, un élève de 5 ou 6 ans peut le savoir qu'à la condition que l'enseignant formule et explicite cette idée clairement.

3 – Les progrès réalisés par les élèves

a – Les compétences du domaine Construire les outils pour structurer sa pensée

Les ateliers autonomes proposés aux élèves ont pour objectif de réinvestir des compétences didactiques dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ».

La lecture puis l'analyse des livrets de réussite des élèves (Annexe n°6, page 62) indiquent les différents stades d'acquisition des différentes compétences entre septembre 2018 et février 2019. Au début de l'année, les compétences sont travaillées dans la liaison de la Moyenne Section avec pour objectif de consolider les acquis. Progressivement les notions et les compétences didactiques travaillées se complexifient pour tendre vers les attendus de fin de cycle 1. A la lecture de l'annexe n°6 et de la figure 10, on constate que l'ensemble des élèves progresse dans ce domaine d'apprentissage. Les élèves ne réalisent pas les progrès au même moment. Ce constat ne pose pas de problèmes car il répond aux Instructions officielles (Bulletin officiel, 2015): « Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables ». L'école maternelle doit permettre à chaque élève de progresser et ce quel que soit leur rythme.

Les progrès réalisés par les élèves peuvent aussi s'expliquer par le respect des différents temps d'apprentissage. Comme l'indiquent Bogaert et Delmarle (2013), pour qu'un apprentissage soit optimum, il doit respecter différentes étapes : temps d'imprégnation et temps d'apprentissage avec l'enseignant, temps d'entraînement et de perfectionnement avec l'enseignant ou en autonomie.

Les ateliers autonomes répondent enfin aux Instructions officielles (Bulletin officiel, 2015) en proposant aux élèves des temps d'appropriation des notions soit « par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations ». « La stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées. Les modalités d'apprentissage peuvent aller, pour les enfants les plus grands, jusqu'à des situations d'entraînement ou d'auto-

entraînement, voire d'automatisation. L'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés ».

b – Les autres compétences développées par les élèves

Au delà des compétences liées au domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », les élèves, par l'utilisation des ateliers autonomes, développent d'autres compétences :

- la coopération. Comme l'indique l'élève 7 (Annexe n°5, page 57) lors de l'entretien, les ateliers autonomes mettent les élèves dans des situations de coopération, c'est à dire des situations dans lesquelles les élèves travaillent ensemble, jouent ensemble. Cette compétence est présente dans les programmes de l'école maternelle (Bulletin officiel, 2015) : « Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminement, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer ». Certains ateliers proposés aux élèves (puzzle, jeu du chien) peuvent conduire les élèves à la collaboration c'est à dire à travailler ensemble afin d'atteindre un but commun, afin de résoudre les problèmes posés par les ateliers. Cette compétence n'a pas été pleinement exploitée par les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que chaque élève ait à sa disposition un atelier chacun. En diminuant le nombre d'ateliers autonomes, les élèves auraient pu se trouver à collaborer. De même, cette consigne aurait pu être donnée par l'enseignant et ainsi faire évoluer l'atelier autonome et les compétences des élèves. Viau (2003) indique que c'est l'un des principes pour qu'une activité soit motivante : « Une activité d'apprentissage doit permettre aux élèves d'interagir. »
- l'attention et la concentration. Deux élèves (élève 4 et élève 7) indiquent les ateliers permettent de développer concentration et attention (Annexe n°5, page 55 et page 57). Ces élèves ont su formaliser cette idée en utilisant ces deux termes. Cela signifie donc qu'ils sont vigilants quant à leur attitude quand ils travaillent sur les ateliers autonomes. Ils sont en mesure de dire que certains ateliers demandent de la concentration pour être réussis.

Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages développe l'autonomie, la coopération, la concentration c'est à dire une posture d'élève tournée vers les apprentissages, la réflexion, le cheminement des idées pour résoudre une situation problème.

4 – Les limites de l'expérimentation

L'expérimentation menée au sein de cette classe de Grande Section pose quelques limites :

- l'utilisation des grilles de participation. Les entretiens menés avec les élèves mettent en lumière quelques limites à ce fonctionnement. En effet, les élèves doivent compléter les grilles de participation dès qu'ils terminent et réussissent l'atelier autonome. Plusieurs élèves indiquent qu'ils oublient de compléter les grilles de participation. Cela signifie donc que ces élèves réalisent davantage un atelier ou travaillent sur un autre atelier.
- la mise en place de livret de réussite des ateliers autonomes. Ces livrets permettraient de remplacer peut être les grilles de participation. Une fois l'atelier réussi, l'élève coche ou colorie sous l'image correspondante à la situation qu'il a travaillée. Ainsi les ateliers ont des difficultés différentes et croissantes. L'élève perçoit davantage les progrès qu'il a réalisés.
- doit-on demander à chaque élève d'expérimenter au moins une fois chaque atelier ? Dans cette expérimentation, l'enseignant laisse l'élève libre de choisir l'atelier qu'il souhaite. En obligeant chaque élève à travailler au moins une fois sur chaque atelier, l'enseignant rompt avec ce principe de libre choix. Mais un élève peut tout à fait ne pas travailler sur un ou plusieurs ateliers et ainsi ne pas valider la compétence visée par l'enseignant. Le professeur des écoles a donc une vigilance toute particulière à avoir. Si un élève ne conforte pas la compétence didactique sur un atelier autonome, alors l'enseignant doit pouvoir proposer cette même compétence à un autre moment et s'assurer que l'élève le réalise bien.
- l'instauration de temps de regroupement à l'issue des temps d'autonomie. Viau (2003) indique qu'une activité « doit être productive » et doit aboutir à une production. Dans le cadre des ateliers autonomes, l'enseignant peut, à l'issue d'un temps de travail, proposer aux élèves un temps d'échange. Ce temps permettrait à chaque élève de verbaliser ses procédures, de montrer et de présenter ses réalisations. C'est avec ces

- temps de regroupement et d'échange que les savoirs et les apprentissages se construisent.
- la difficile évaluation de la part de l'enseignant. En effet, l'évaluation à l'école maternelle est réalisée par l'enseignant lorsqu'il observe les élèves. Les Instructions officielles (Bulletin officiel, 2015) rappellent que « elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait ». Ces temps d'autonomie sont des temps où l'enseignant peut observer les élèves, être attentif aux procédures utilisées par les élèves tout en les laissant opérer leurs stratégies de résolution spontanément. L'expérimentation menée ne met pas en œuvre cet aspect. Ici, l'enseignant observe et évalue l'atelier une fois qu'il est terminé uniquement. Un temps d'observation pendant la réalisation n'est pas mis en place.

Conclusion

La mise en place des ateliers autonomes en cycle 1 permet dans un premier temps de répondre à une organisation de classe : des temps d'apprentissage avec l'enseignant, des temps d'ateliers dirigés avec l'ATSEM et des temps d'autonomie.

Ces temps d'autonomie ne peuvent être laissés libres à des élèves à l'école maternelle. L'ensemble du temps passé à l'école doit être tourné vers des apprentissages spécifiques aux cinq domaines ou visant à construire et consolider le vivre ensemble. Les ateliers autonomes mis en place dans une classe de Grande Section conduisent à l'observation de plusieurs faits marquants : l'acquisition et la consolidation de compétences dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », le développement de la coopération, de l'autonomie, de la prise d'initiative, de la motivation intrinsèque. Les élèves montrent que si l'enseignant suscite leur intérêt, alors ces derniers ont envie, se plaisent à réaliser des ateliers, réinvestissent des compétences didactiques, ont conscience qu'ils mettent en œuvre leur concentration et leur attention.

Un élève motivé à l'école est un élève qui prend confiance en lui, échange et communique avec les adultes et ses pairs, trouve du sens à ses apprentissages. La motivation intrinsèque est indispensable pour rendre les élèves acteurs de leur réussite et de leurs apprentissages. Cette motivation dépend de la posture de l'enseignant. Dans sa posture, l'enseignant détermine en partie la posture de ses élèves en classe.

Quand ces principes sont établis en classe, alors comme le rappelle les programmes de l'école maternelle de 2015, l'école donne « envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ».

Bibliographie

Astolfi J. P. (2008). La saveur des savoirs. ESF Editeur.

Bogaert C., Delmarle S. (2013). *Une autre gestion du temps scolaire*. De Boeck.

Develay M. (1996). Donner du sens à l'Ecole. ESF Sciences Humaines.

Fenouillet F. (2003). La motivation. Dunod.

Mc Combs B. L. et Pope J. E. (2000). *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre*. De Boeck Supérieur.

Lieury A., Fenouillet F. (2013), Motivation et réussite scolaire. Dunod.

Ministère de l'éducation (2013) Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, *Code de l'éducation*, BO n°30 du 25 août 2013.

Consulté le 28 décembre 2018 sur

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin officiel.html?cid bo=73066

Ministère de l'éducation (2015) Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO n°2 du 26 mars 2015.

Consulté le 9 janvier 2019 sur

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin officiel.html?cid bo=86940

Missant B. (2001). Des ateliers Montessori à l'école. ESF Sciences Humaines.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (157), 147-177.

Consulté le 28 décembre 2018. URL: http://rfp.revues.org/463

Viau R. (2003). La motivation en contexte scolaire. De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe n°1 : Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (très jeune enfant)

Annexe n°2 : Les ateliers autonomes des périodes 2 et 3

Annexe n°3 : Grille de participation aux ateliers

Annexe n°4 : Questionnaire

Annexe $n^{\circ}5$: Retranscription des entretiens

Annexe n°6 : Livrets de réussite des élèves

Annexe n°1 : Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (très jeune enfant)

Internet responsable Date de révision : février 217

Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (très jeune enfant)

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le

Désignation du p	roiet audia	wieuel	
Projet pédagogique conce			
lom et adresse de l'établis	ssement :		
ritre de l'œuvre, si applica provisoire ou définitif) Modes d'exploita		agés	
Support	Durée	Étendue de la diffusion	Prix
☐ En ligne		☐ Internet (monde entier) ☐ Extranet ☐ Intranet Précisez le(s) site(s):	
□ DVD			
☐ Projection collective		☐ Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés ☐ Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche ☐ Usages de communication externe de l'institution	
Autre (précisez)			
Rappel : l'article 16 de la C ie privée, ce qui implique exprimer son consenten conséquences), il importe	Convention int notamment le nent de faço de lui fournir son âge et de s	jeune ou non lecteur ernationale des Droits de l'Enfant consacre le droit à respect de son droit à l'image. Lorsque l'enfant es on autonome et éclairée (compréhension des les explications adaptées à son âge et de s'assure sa compréhension, de son adhésion au projet. A été informé des objectifs de ce p	t trop jeune po enjeux et de r autant qu'il e
Prénom :		sait qui pourra voir, entendre l'enr	egistrement,

Ce document est mis à disposition sous <u>licence CC BY-SA</u>
sur le portail internet responsable http://eduscol.education.fr/internet-responsable/

Date de révision : février 2017

Autorisation parentale

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,

Vu le Code de la propriété intellectuelle,

Vu le consentement préalablement exprimé par la personne mineure ci-avant,

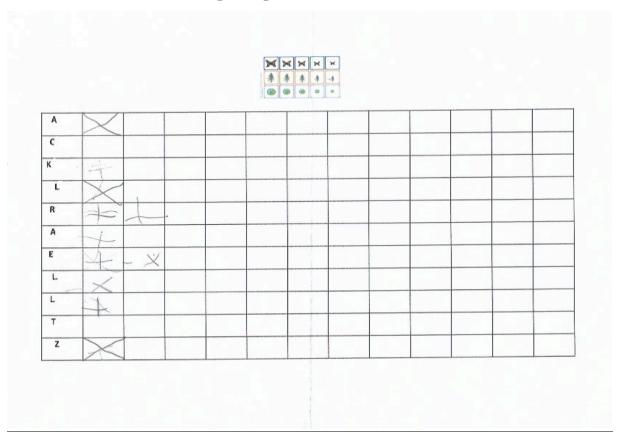
La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audiovisuel et la publication de l'image et/ou de la voix de votre enfant mineur dont l'identité est donnée au paragraphe 3, ciavant, dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au paragraphe 2.

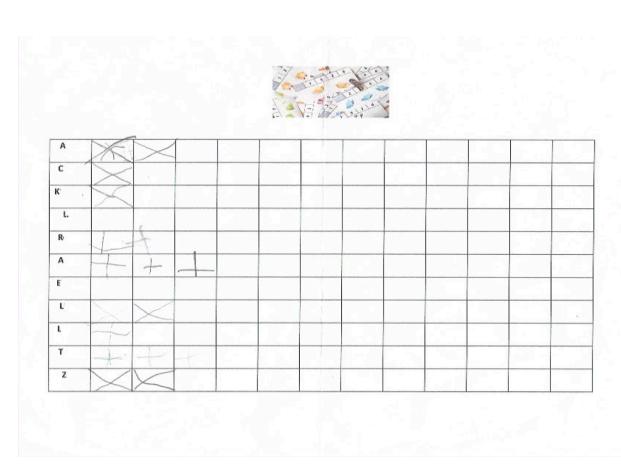
Cet enregistrement de l'image/la voix du mineur que vous représentez sera réalisé sous l'autorité de (nom du producteur ou du bénéficiaire de l'autorisation/statut juridique/adresse) :
L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après.
Date(s) d'enregistrement :
Lieu(x) d'enregistrement :
Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.
Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de l'image et/ou de la voix du mineur susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.
Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.
Je soussigné(e) (prénom, nom)
déclare être le représentant légal du mineur désigné au paragraphe 3.
Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom.
Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé et tel qu'il y a consenti au paragraphe 3 : OUI NON
Fait en autant d'originaux que de signataires.
Fait à : Signature du représentant légal du mineur :
Le (date) :

Annexe n°2 : Les ateliers autonomes des périodes 2 et 3

Période 2		
Ateliers	Objectif(s)	Attendus de fin de cycle
L'algorithme	Reproduire et suivre un algorithme	Identifier le principe d'un
	Développer la motricité fine	algorithme et poursuivre son
D 1	D 1:	application
Puzzle	Reproduire un assemblage à partir	Reproduire un assemblage à partir d'un modèle
Le chiffre manquant	d'un modèle (20 à 30 pièces) Compléter la suite numérique de 1	Lire les nombres écrits en
Le chime manquant	à 5	chiffres jusqu'à 10
Doîta à commter	Constituer une collection de 1 à 6	Réaliser une collection dont le
Boîte à compter		
****	Développer la motricité fine	cardinal est donné
L'atelier des trains-	Associer une quantité à un nombre	Mobiliser des symboles
trombones		analogiques écrits pour
		communiquer
Du plus grand au plus	Ordonner selon la taille	Classer des objets selon un
petit		critère de longueur
	Période 3	
Ateliers	Objectif(s)	Attendus de fin de cycle
Les cartes à compter	Associer une représentation chiffrée	Mobiliser des symboles
	avec sa quantité (de 1 à 10)	analogiques écrits pour
		communiquer
Le jeu du chien	Reproduire une disposition spatiale	Reproduire un assemblage à
	avec modèle (devant, derrière, à	partir d'un modèle
	gauche, à droite, dessus, dessous)	
Le chiffre manquant	Compléter le chiffre manquant jusqu'à	Lire les nombres écrits en
	10	chiffres jusqu'à 10
La chenille-bouchons	Compléter la file numérique de 1 à 20	Dire la suite des nombres
		jusqu'à 30
Pikfil	Se repérer sur un quadrillage et	Reproduire un assemblage à
	reproduire une figure (1 ^{er} niveau)	partir d'un modèle
	Développer la motricité fine	
Puzzle	Reproduire un assemblage à partir	Reproduire un assemblage à
	d'un modèle (20 à 30 pièces)	partir d'un modèle

Annexe n°3 : Grille de participation aux ateliers





Annexe n°4: Questionnaire

Questionnaire utilisé en période 2	
Thèmes abordés	Questions
Fréquence des ateliers	Quels ateliers as-tu utilisé ?
choisis	
	Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés ?
Les ateliers réalisés et	Ces ateliers t'ont-ils plu ?
les ateliers écartés	Pourquoi ?
	Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers ?
	Pourquoi ?

Questionnaire utilisé en période 3	
Thèmes abordés	Questions
Fréquence des ateliers	Quels ateliers as-tu utilisé ?
choisis	
	Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)?
	- tu voulais apprendre quelque chose de nouveau?
Les choix opérés pour	- cela te faisait plaisir de réaliser cet atelier ?
réaliser les ateliers	- tu penses que tu auras besoin de cet atelier ensuite?
	- penses-tu que c'était important de faire cet atelier ?
	- y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces
	atelier(s)?
Les types d'ateliers	Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?
plébiscités	Pour quelles raisons ?
Les types d'ateliers	Quel(s) atelier(s) n'as-tu pas réalisé ?
écartés	Pour quelles raisons ?

Annexe n°5: Retranscription des entretiens

Dans chacune des retranscriptions des entretiens réalisés avec les élèves, « PE » et « E » signifient « professeur des écoles » et « élève ».

Elève 1		
Période 2		
	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ?	
	E:	
	PE : As-tu réalisé l'atelier des jetons ?	
	E : Oui.	
	PE : As-tu fait une croix sur la grille de participation ?	
	E : Non. Non, j'ai pas fait les jetons.	
	PE : As-tu travaillé l'atelier du chiffre manquant ?	
	E: Non.	
Fréquence des ateliers	PE : As-tu réalisé l'atelier où on range les cartes du plus grand au	
choisis	plus petit ?	
	E:Oui.	
	PE : As-tu réalisé l'atelier de la boîte à compter et l'atelier des	
	perles?	
	E : Oui. Pas les perles.	
	PE : As-tu réalisé l'atelier des puzzles ? E : Non.	
	PE : Enfin as-tu travaillé avec l'atelier des trains-trombones ?	
	E: Non.	
	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu	
	réalisés ?	
	E : Je sais pas.	
	PE : Ces ateliers t'ont-ils plu ?	
Les ateliers réalisés et	E : Oui, les haricots car j'adore les haricots.	
les ateliers écartés	PE : Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers ?	
	E : Les autres étaient difficiles.	
	PE : Pourquoi étaient-ils difficiles ?	
	E : Je sais pas.	
	Période 3	
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ?	
choisis	E : J'ai fait les bouchons et les pinces à accrocher sur les cartes.	
	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu	
	voulais apprendre quelque chose de nouveau?	
T 1 ' ' '	E: Je sais pas.	
Les choix opérés pour	PE : Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)?	
réaliser les ateliers	E : Oui car j'aime bien faire ces deux ateliers. J'aime bien mettre	
	les bouchons par terre et mettre les pinces sur les cartes.	
	PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite?	
	E : Je sais pas. PE : Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s) ?	
	E : Oui, je crois.	
	E. Oui, je ciois.	

	PE : Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces
	atelier(s)?
	E : Non, je sais pas.
	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?
Les types d'ateliers	E : J'ai préféré les pinces.
plébiscités	PE : Pour quelles raisons ?
-	E : Parce que je dois compter et mettre la pince après sur le
	nombre.
Les types d'ateliers	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour
écartés	quelles raisons tu ne les as pas choisis?
	E : Non. Je voulais pas car c'était trop dur.

Elève 2			
	Période 2		
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ?		
choisis	E : J'ai fait les perles, les puzzles, les trains et les trombones. J'ai		
	pas fait les cartes à ranger, les haricots et les jetons à poser.		
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: J'aimais bien ces ateliers, surtout les perles. PE: Pourquoi? E: Parce qu'il était pas difficile. PE: Tu as fait ces autres ateliers également? E: Ils étaient un petit peu difficiles mais ça va. PE: Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers? E: Je sais pas. Ils étaient difficiles. PE: Pourquoi? E: Parce qu'il fallait mettre dans l'ordre. Les autres, je ne sais		
	pas. Période 3		
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ?		
choisis	E : J'ai fait les bouchons à mettre dans l'ordre, les cartes avec les		
	pinces, les fils à passer dans la plaque et les chiffres manquants.		
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Oui! J'aime bien apprendre des choses nouvelles comme le fil. PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: Oui! Ils sont bien car ils étaient nouveaux et je ne les connaissais pas avant. PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Je sais pas. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Oui car j'ai appris des trucs. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Non, je sais pas.		
	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?		
Les types d'ateliers	E : J'ai préféré les pinces avec les cartes jaunes.		
plébiscités	PE : Pour quelles raisons ?		
T / 11	E : Parce qu'il y avait plein de cartes à faire. Elles étaient bien.		
Les types d'ateliers	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour		
écartés	quelles raisons tu ne les as pas choisis ?		
	E : Non, je sais pas.		

Elève 3		
Période 2		
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ?	
choisis	E : J'ai travaillé avec les perles et avec les jetons.	
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: Parce que c'est bien ça (en montrant la grille de l'algorithme). PE: Pourquoi? E: On fait des trucs comme ça et des colliers. Les autres sont bien. On remet les cartes du plus petit au plus grand. PE: Tu as fait cet autre atelier également? E: Oui, j'ai fait avec les cartes du plus petit au plus grand mais je n'ai pas mis la croix. PE: Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers? E: Parce que je ne sais pas. PE: Pourquoi? E: Je n'ai pas eu le temps de les faire. Tout le monde les a pris.	
	Période 3	
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ? E : J'ai fait la boîte des jetons, le puzzle, les cartes avec les pinces, les gros bouchons bleus et rouges, le mémory avec le chien.	
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Parce que comme ça, ça nous apprend d'autres jeux. PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: Oui, le puzzle! PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Je ne sais pas. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Oui. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Non, je ne sais pas.	
Les types d'ateliers plébiscités	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ? E : Les cartes avec les pinces. PE : Pour quelles raisons ? E : C'est bien !	
Les types d'ateliers écartés	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour quelles raisons tu ne les as pas choisis? E: Je sais plus pourquoi.	

Elève 4		
Période 2		
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ?	
choisis	E : Le puzzle, les graines de haricots avec les boîtes, les cartes à	
	ranger, les trombones.	
	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu	
	réalisés ?	
	E : Parce que c'était bien.	
	PE : Pourquoi ?	
Les ateliers réalisés et	E : Parce que je les aimais bien. J'aimais bien le puzzle.	
les ateliers écartés	PE : Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers ?	
	E: Je sais pas.	
	PE: Tu ne sais pas pourquoi?	
	E : Je sais pas pourquoi. Période 3	
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ?	
choisis	E: J'ai fait le puzzle, les cartes avec les pinces, les bouchons	
Choisis	avec les chiffres.	
	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu	
	voulais apprendre quelque chose de nouveau?	
	E : Oui, c'est bien.	
	PE : Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s) ?	
	E : Oui surtout le puzzle et les cartes. C'est bien de les faire.	
Les choix opérés pour	PE : Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite ?	
réaliser les ateliers	E : Je sais pas.	
	PE : Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s) ?	
	E : Oui.	
	PE : Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces	
	atelier(s)?	
	E: Je sais pasparce que c'est bien à faire.	
I 4 12-4-12	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?	
Les types d'ateliers	E: J'aime tous les ateliers.	
plébiscités	PE : Pour quelles raisons ? E : Parce que le travaille et parce qu'il faut de l'application	
Les types d'ateliers	E : Parce que je travaille et parce qu'il faut de l'application. PE : Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour	
écartés	quelles raisons tu ne les as pas choisis?	
ccar tes	E: J'aime pas l'atelier où on doit poser les chiffres parce que	
	c'est pas de la concentration.	
	o cot pas ac la concentiation.	

Elève 5		
Période 2		
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ? E : J'avais pris les cartes où il faut les ranger, les trombones avec	
choisis	les trains, les jetons à mettre sur la feuille, les perles à mettre sur	
	le fil.	
	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu	
	réalisés ?	
Les ateliers réalisés et	E : Je sais pas. J'ai aimé les perles.	
les ateliers écartés	PE : Pourquoi ?	
	E : Je sais plus pourquoi.	
	PE : Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers ?	
	E : Non, je sais pas.	
Euśanowa dag ataliana	Période 3	
Fréquence des ateliers	PE: Quels ateliers as-tu utilisé?	
choisis	E : Le pikfil, les puzzles, les bouchons mais je n'avais pas mis la croix.	
	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu	
	voulais apprendre quelque chose de nouveau?	
	E : Je sais pas.	
	PE : Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s) ?	
	E : Oui car ils sont bien. Je peux les faire comme je veux.	
Les choix opérés pour	PE : Que veux-tu dire ?	
réaliser les ateliers	E : Je peux choisir celui que je veux faire quand je veux.	
	PE : Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite ?	
	E : Je sais pas.	
	PE : Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s) ?	
	E : Oui je crois.	
	PE : Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces	
	atelier(s)?	
	E: Je sais pas.	
I as 4-m as 32-4-11	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?	
Les types d'ateliers	E: Le puzzle.	
plébiscités	PE : Pour quelles raisons ? E : Parce que je réussis à le finir tout le temps.	
Les types d'ateliers	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour	
écartés	quelles raisons tu ne les as pas choisis?	
ccar tes	E : Je sais pas. J'avais pas envie je crois.	
	D. se suis pus. s uvuis pus ciivie je civis.	

Elève 6		
	Période 2	
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ? E : J'ai fait la boîte avec les haricots, les cartes à ranger du plus petit au plus grand, les trains avec les trombones, les pièces à placer sur les feuilles.	
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: Parce que c'était facile. PE: Il y avait une autre raison? E: Non. PE: Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers? E: Je sais plus pourquoi. Je crois que je n'avais pas le temps. PE: Pourquoi? E: Quand on les prend, après on doit ranger et faire autre chose.	
	Période 3	
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ? E : J'ai fait les cartes avec les pinces, le puzzle de la mer, les cartes avec le chien.	
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Je sais pas mais oui je crois. PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: Oui, j'aimais bien avec les cartes où il y a le chien. PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Je sais pas. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Oui. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Non.	
Les types d'ateliers plébiscités	PE: Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser? E: Les cartes bleues avec le chien. PE: Pour quelles raisons? E: Parce qu'il faut bien regarder les petites cartes pour les poser après sur les grandes.	
Les types d'ateliers écartés	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour quelles raisons tu ne les as pas choisis? E: Non, je ne sais plus.	

	Elève 7
	Période 2
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ? E : Le puzzle, les jetons à mettre sur la petite carte, les trombones.
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: Je sais plus. J'ai aimé les puzzles. PE: Pourquoi? E: Parce que c'était pas long à finir. Comme ça, je peux le refaire encore ou faire un autre atelier. PE: Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers? Etaient-ils longs à réaliser? E: Oui. PE: C'est pour cette raison que tu ne les as pas choisis. E: Oui parce que je n'aime pas les choses qui sont longues à faire.
	Période 3
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ? E : Alors, les cartes du chien, les cartes avec les pinces, le puzzle et c'est tout.
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Oui. J'ai pris ces boîtes car je les aimais bien. PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: Oui, c'était bien. PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Je sais pas après si je le referai. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Oui. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Je les aimais bien.
Les types d'ateliers plébiscités	PE: Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser? E: Les cartes avec le chien surtout. Tu as vu, j'ai fait plusieurs croix. Et puis j'adore le puzzle. PE: Pour quelles raisons? E: Parce que c'était bien. Je pouvais le faire avec une autre. Je l'ai fait avec ma sœur hier. Et puis il faut de la concentration aussi.
Les types d'ateliers écartés	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour quelles raisons tu ne les as pas choisis? E: Je sais pas. Je crois que je ne voulais pas.

	Elève 8
	Période 2
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ?
choisis	E: J'ai pris la boîte avec les cartes à ranger, les trains et les
	trombones à mettre sur la carte, le puzzle, les jetons.
	PE : Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés ?
Les ateliers réalisés et	E : Je sais pas. Je me souviens pas pourquoi. Mais je les ai pris
les ateliers écartés	plusieurs fois.
100 0001010 0001000	PE : Pourquoi n'as-tu pas réalisé les autres ateliers ?
	E : Je sais pas.
	Période 3
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ?
choisis	E : Les cartes avec les pinces à linge, le puzzle, les jetons, les
	gros bouchons et les cartes du chien.
	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu
	voulais apprendre quelque chose de nouveau ? E : Oui
	PE : Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s) ?
	E : Oui le puzzle surtout !
Les choix opérés pour	PE : Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite ?
réaliser les ateliers	E : Je sais pas.
	PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)?
	E : Oui.
	PE : Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s) ?
	E: Je sais pas.
	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?
Les types d'ateliers	E : J'aime bien le truc des pinces.
plébiscités	PE : Pour quelles raisons ?
	E : Parce qu'il faut compter et les mettre.
T 4 19 4 19	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour
Les types d'ateliers écartés	quelles raisons tu ne les as pas choisis ?
ecartes	E : Je sais plus.

	Elève 9
	Période 2
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ? E : Alors j'ai pris les jetons à poser au bon endroit, le puzzle, les trombones avec les trains, les cartes à ranger du plus petit au plus grand, les perles. J'ai pas fait les haricots.
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: Je sais pas. PE: T'intéressent-ils ces ateliers? E: Oui il m'intéresse parce que là il y a une chenille, il y a des rails et là il faut les faire en famille. PE: Pourquoi n'as-tu pas réalisé cet atelier?
	E : Je sais pas pourquoi. Je ne me souviens pas. Période 3
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ? E : J'ai pris le puzzle, les jetons qui manquent sur les cartes et les
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	bouchons. T'as vu, je l'ai fait plein de fois celui-là. PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Oui! PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: Oui parce que ceux-là, ils sont bien. PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Je sais pas. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Oui. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Je sais pas.
Les types d'ateliers plébiscités Les types d'ateliers écartés	PE: Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser? E: Je sais pas J'adore tout! PE: Pour quelles raisons? E: Parce que c'est bien quand on les fait. PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour quelles raisons tu ne les as pas choisis? E: Je préférais les autres surtout.

	Elève 10
	Période 2
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ? E : J'ai pris les haricots avec les petites boîtes d'allumettes, les cartes à ranger du plus grand au plus petit, les trains, le puzzle et les jetons à poser.
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé ces ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: Parce que tout ça, c'était facile. PE: Pourquoi? E: Bah je sais pas. PE: Pourquoi n'as-tu pas réalisé cet atelier? E: Parce que c'était trop dur parce que les perles tombaient. On pouvait pas les arrêter. PE: Pourquoi? E: Regarde, là, ça glisse et les perles tombent et on perd tout après. Et puis là il fallait un bleu et je ne trouvais pas le bleu alors je prenais le orange et ça tenait pas.
	Période 3
Fréquence des ateliers	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ?
choisis	E : Les cartes du Memory du chien, les cartes avec les pinces, les
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	bouchons. PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Ouais c'est bien. PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: J'aime bien jouer avec après. PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Oui. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Je sais pas. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Non.
	PE : Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser ?
Les types d'ateliers plébiscités	E : Ca, les cartes à pince, les bouchons. PE : Pour quelles raisons ? E : Parce qu'ils sont bien à faire.
Les types d'ateliers	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour
écartés	quelles raisons tu ne les as pas choisis ? E : J'aime pas faire les jetons parce que j'aime pas.

	Elève 11
	Période 2
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé depuis le 5 novembre ? E : J'ai fait les jetons à poser, le puzzle, les trains avec les trombones, les cartes qu'il fallait que je range, les graines de haricot.
Les ateliers réalisés et les ateliers écartés	PE: Tu as réalisé tous les ateliers. Pour quelles raisons les as-tu réalisés? E: Je sais pas. PE: Lequel as-tu préféré? E: Avec les haricots car il fallait compter. PE: As-tu aimé les autres ateliers? E: Non. PE: Pourquoi? E: Je sais pas. Mais j'ai fait quand même les ateliers. PE: Pourquoi? E: Bah comme ça je pouvais les faire avec toi.
	Période 3
Fréquence des ateliers choisis	PE : Quels ateliers as-tu utilisé ? E : Les cartes avec tes pinces, le fil jaune et rouge dans la plaque blanche, les jetons à poser comme l'autre fois, les bouchons et le jeu du chien.
Les choix opérés pour réaliser les ateliers	PE: Pour quelles raisons as-tu choisi cet/ces atelier(s)? Tu voulais apprendre quelque chose de nouveau? E: Je sais pas. Je voulais le faire, c'est tout. PE: Cela te faisait plaisir de réaliser cet/ces atelier(s)? E: Oui j'aimais bien les faire. PE: Penses-tu que tu auras besoin de cet/ces atelier(s) ensuite? E: Je sais pas. PE: Penses-tu que c'était important de faire cet/ces atelier(s)? E: Oui. PE: Y a-t-il une autre raison pour laquelle tu as réalisé cet/ces atelier(s)? E: Non.
Les types d'ateliers plébiscités	PE: Quel(s) atelier(s) as-tu préféré réaliser? E: Les cartes avec les pinces. PE: Pour quelles raisons? E: Parce qu'il faut bien compter et trouver le bon chiffre où mettre la pince.
Les types d'ateliers écartés	PE: Tu n'as pas travaillé avec les autres ateliers. Sais-tu pour quelles raisons tu ne les as pas choisis? E: Je sais pas mais je ne les aimais pas. Ils étaient trop durs je crois.

Annexe n°6 : Livrets de réussite des élèves

		Construi	re les premie	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	ur structurer	sa nensée					
	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	Elève 7	Elève 8	Elève 9	Elève 10	Elève 11
Période 1											
Réaliser une collection dont le cardinal est donné											
Mobiliser des symboles analogiques écrits pour communiquer											
Dire la suite des nombres jusqu'à 30											
Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10											
Identifer le principe d'un algorithme et poursuivre son application											
Reproduire un assemblage à partir d'un modèle											
Classer des objets selon un critère de longueur											
Période 2											
Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10											
Réaliser une collection dont le cardinal est donné											
Mobiliser des symboles analogiques écrits pour communiquer											
Identifier le principe d'un algorithme et poursuivre son application											
Reproduire un assemblage à partir d'un modèle											
Classer des objets selon un critère de longueur											
Période 3											
Mobiliser des symboles analogiques écrits pour communiquer											
Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10											
Dire la suite des nombres jusqu'à 30											
Reproduire un assemblage à partir d'un modèle											
		Acquis									
		En cours d'acquisition									
		Non acquis									
	•										