



HAL
open science

La place de la consigne dans les comportements autonomes des élèves de grande section de maternelle

Mégane Mendez

► **To cite this version:**

Mégane Mendez. La place de la consigne dans les comportements autonomes des élèves de grande section de maternelle. Education. 2019. dumas-02366150

HAL Id: dumas-02366150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366150>

Submitted on 15 Nov 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.

Copyright



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

Mémoire présenté par

Mégane MENDEZ

Soutenu le

12 juin 2019, à Blois

pour obtenir le diplôme du

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline : Science de l'éducation

**La place de la consigne dans les comportements autonomes
des élèves de grande section de maternelle**

Dirigé par

Mme Élodie TRICARD

(docteure en psychologie, formatrice à l'ESPE Centre val de Loire, enseignante en psychologie à l'Université de Tours)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Élodie TRICARD (docteure en psychologie), directrice du mémoire

M. Rémy DUBOST, enseignant à l'ESPE de Blois

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont fait avancer dans mes recherches et l'écriture de ce mémoire.

Tout d'abord, à ma directrice de mémoire, Mme Tricard, qui m'a accompagnée et guidée tout au long de l'année. Elle a mis en place un environnement favorable afin que je puisse entrer plus facilement dans ce travail de recherche. Elle a su se montrer très disponible et à l'écoute, chaque fois que j'en ai eu le besoin. Toutes ces remarques ont permis de faire évoluer ma pensée sur les recherches scientifiques que j'ai effectuées et sur le protocole à mettre en œuvre. Ces conseils m'ont véritablement fait basculer dans une démarche réflexive conduisant ainsi à construire ma posture professionnelle.

Ensuite, à l'enseignante de la classe et aux élèves qui m'ont accueillie pour réaliser mon protocole sur une durée de trois jours. La professeure des écoles a su partager et me faire profiter de son expérience professionnelle. Elle m'a également aidée à faire progresser ma réflexion sur les résultats obtenus.

Enfin, mes remerciements s'adressent à toutes les personnes qui ont su, de près ou de loin, me prodiguer leurs conseils, leurs connaissances et leur soutien afin de finir ce mémoire dans les meilleures conditions.

Sommaire

Introduction.....	1
I. Cadre théorique.....	2
A. Les instructions officielles.....	2
1. Le socle commun des connaissances et des compétences (2006) et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015).....	2
2. Les programmes d'enseignement de l'école maternelle depuis 2002.....	4
B. Le concept d'autonomie.....	5
1. Définition.....	5
a) Le dictionnaire.....	5
b) Les pédagogues.....	6
2. Les différents types d'autonomie.....	7
a) Les 8 formes d'autonomie d'Hervé Caudron.....	8
b) L'autonomie politique et cognitive de Bernard Lahire.....	8
3. Le développement de l'enfant.....	10
a) Les théories nouvelles.....	10
b) Le respect des rythmes d'apprentissage de chacun.....	11
C. Les enjeux de l'acquisition de l'autonomie.....	12
1. L'apprentissage de la vie sociale.....	12
2. L'apprentissage de la vie morale.....	13
D. Comment favoriser l'autonomie des élèves à l'école ?.....	14
1. L'environnement pédagogique : l'espace classe.....	14
2. Le rôle de l'enseignant dans la construction de l'autonomie.....	15
3. La consigne.....	17
Synthèse et problématisation.....	19
Hypothèses.....	20
II. La méthodologie.....	20
A. Les participants.....	20
B. Le matériel.....	21
1. La posture de l'enseignant.....	21
2. La grille critériée.....	22
C. Le protocole.....	23
III. Les résultats.....	25
IV. La discussion.....	28
Conclusion.....	36
Bibliographie.....	38
Annexe.....	42
Résumé.....	45
Abstract.....	46

Introduction

L'école maternelle est la première scolarisation des jeunes enfants. Elle apparaît comme une étape primordiale dans le parcours des élèves afin d'assurer leur réussite scolaire. En effet, son rôle est de leur donner envie d'aller à l'école pour apprendre, progresser et développer leur personnalité¹. L'enfant se forme, se construit seul mais également avec le monde qui l'entoure.

Pour ce faire, l'Éducation Nationale a reconsidéré la place de l'élève en le plaçant au cœur de ses apprentissages. Le maître ne doit pas simplement transmettre un savoir de manière théorique, mais mettre en place une pédagogie fondée sur le vécu des élèves. Cette conception est centrée sur l'élève et permet « un rapport moins « directif » »² (2001, page 153) afin que les apprentissages soient construits avec lui. C'est dans ce contexte qu'il va apprendre à devenir élève et ainsi développer son autonomie. Certaines théories, comme celle de Freinet et de Montessori, y font notamment référence. Ces méthodes d'apprentissage sont fondées sur des principes de bienveillance, d'autonomie et de respect des besoins de chacun. C'est ce que proposent aujourd'hui de plus en plus d'établissements scolaires en France. Selon le ministère de l'Éducation Nationale en 2017, il existait 605 écoles primaires hors contrat qui scolarisent 61515 élèves contre 56000 l'année précédente³. Ce chiffre en nette augmentation reflète la multiplication de ces écoles à pédagogies alternatives proposant une autre manière d'apprendre aux élèves. Évoluant tout au long de la scolarité, l'apprentissage de l'autonomie tient alors une place majeure à l'école primaire, c'est pourquoi dès l'école maternelle les élèves doivent s'approprier cette compétence.

Dans ma première pratique professionnelle, j'ai pu observer des élèves de grande section de maternelle avec une grande autonomie (gestion du matériel, mise en activité). Mais c'est lorsque j'ai été confronté, lors d'une autre expérience professionnelle, à un manque crucial d'autonomie de la part de la majorité des élèves de maternelle, que la notion d'autonomie m'a semblé centrale. En effet, les élèves en atelier « autonomie » venaient m'interrompre pour poser des questions de toutes sortes. Cette organisation de travail en petit groupe permet à l'origine de développer l'autonomie des élèves en les laissant travailler seul, sans l'accompagnement d'un

1. Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

2. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». Revue française de pédagogie, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

3. Le Parisien, « Pédagogies alternatives : à la recherche d'une autre école », [En ligne]. 2017

adulte créant un environnement propice à l'activité. L'enseignant peut alors diriger un atelier pour se concentrer sur un petit groupe d'élèves. Mais les élèves de l'atelier dirigé étaient perturbés par les interruptions de leurs camarades. Les élèves ne seraient pas en capacité d'apprendre car leur concentration n'est pas optimale. À long terme, il peut y avoir un impact significatif sur les apprentissages de tous, puisque chacun n'entre pas pleinement dans la tâche. C'est alors que la question de l'autonomie s'est posée : comment permettre à mes élèves de rester en autonomie ?

Ce besoin de l'adulte, pour se sécuriser ou par simple automatisme, montre que la compétence de l'autonomie doit être développée. Il faut que les élèves apprennent à faire sans l'intervention de l'enseignant, aussi bien dans le travail intellectuel que dans l'organisation du travail afin d'intégrer certains réflexes. Plus besoin d'attendre un adulte, pour aller chercher du matériel ou pour déposer son travail, l'élève sait agir face à une situation qu'il rencontre. C'est d'autant plus important en grande section car l'une des priorités de l'école est de faciliter la transition du CP. L'autonomie vise une meilleure adaptation à l'entrée de l'école élémentaire et évite des difficultés d'apprentissage⁴.

Il faut permettre à tous de passer du statut « d'enfant » au statut « d'élève » et d'accéder à cette autonomie créant un climat propice aux apprentissages.

Dans une première partie, je montrerai la place de l'autonomie dans le cadre institutionnel, puis j'évoquerai les définitions et les représentations dont elle a fait l'objet dans les recherches des auteurs ainsi que sa pédagogie. Ensuite, je développerai le protocole mis en place sur la question de l'autonomie pour enfin analyser les résultats.

I. Cadre théorique

A. Les instructions officielles

1. Le socle commun des connaissances et des compétences (2006) et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015)

Le socle commun des connaissances et des compétences de 2006 accorde une place à l'autonomie dans l'une des sept compétences indispensables à maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Elle la définit comme la capacité à juger par soi-même et agir en connaissance de cause. Le texte décrit ensuite un certain nombre d'exemples des capacités attendus d'un élève : organiser seul son travail par le biais de méthodes,

4. Académie de Bordeaux, « Liaison/Continuité Grande section - CP », [En ligne]

respecter des consignes, s'auto-évaluer. Ce sont des indices qui permettent au maître d'analyser la progression de l'autonomie chez ses élèves et l'aide à mettre en œuvre des actions adaptées et individualisées. Dans l'univers scolaire, l'élève autonome serait donc en mesure de s'adapter à chaque situation, faire des choix et s'émanciper. L'autonomie vise la réussite scolaire en ce sens où elle lui permet d'entrer et d'agir pleinement dans les apprentissages et dans les activités, libéré de toutes contraintes. Cette compétence transversale donnerait les clés d'une vie professionnelle, personnelle et sociale réussie⁵. Éduquer à l'autonomie dès l'école permettrait de construire le futur adulte. C'est une capacité transférable, qui n'est donc pas développée que dans l'intérêt de l'école : elle est au service des apprentissages scolaires et du développement de l'individu.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015)⁶, qui se substitue à celui de 2006, se différencie de l'ancien socle commun en ne mettant pas, à première vue, explicitement le terme autonomie. Cependant, cette compétence apparaît comme un des objectifs à atteindre dans chacun des cinq domaines qui composent ce nouveau socle permettant d'acquérir une culture commune. Il donnerait « aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » (page 2). Les objectifs du domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » visent par exemple l'organisation du travail personnel. Les élèves vont s'approprier des outils pour apprendre à être autonome dans leur travail et vont mobiliser des capacités telles que l'attention, le respect des consignes et l'analyse de leurs erreurs⁷. Cette maîtrise développe « l'autonomie et les capacités d'initiative » (page 4). Le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » participe également à l'acquisition de l'autonomie. Il engage le domaine de la vie sociale des élèves en leur apprenant à « vivre de manière autonome » (page 5).

Avec ces deux socles communs, l'Éducation Nationale fait passer le terme d'autonomie de manière explicite puis implicite. Même si la notion est nettement moins mise en valeur, elle est toutefois demandée à acquérir chez les élèves. Mais quand est-il des programmes de maternelle de l'Éducation Nationale ?

5. Ministère de l'Éducation Nationale, « Le socle commun des connaissances et des compétences », Direction générale de l'enseignement scolaire, Décret du 11 juillet 2006

6. Ministère de l'Éducation Nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. [En ligne]

7. Ministère de l'Éducation Nationale, « Nouveau Socle - Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre - Vidéo dailymotion ». [En ligne]

2. Les programmes d'enseignement de l'école maternelle depuis 2002

Dans les programmes de maternelle de 2002, l'autonomie est vue comme une compétence transversale à développer lors des activités permettant de construire les apprentissages fondamentaux. Le terme est repris plusieurs fois, ce qui montre son importance : « la recherche autonome », « lectures autonomes », « tentatives d'écriture autonome », « habitudes d'activités autonomes ». L'autonomie est associée à la construction de l'identité, l'épanouissement de la personnalité et la socialisation.

Dans les programmes de 2008, la notion d'autonomie apparaît plus clairement. Dès l'introduction, ils évoquent que « l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome ». De plus, l'autonomie fait partie intégrante du domaine « coopérer et devenir autonome » de la rubrique « devenir élève ». L'autonomie renvoie donc à la socialisation, au vivre ensemble et au respect des règles communes. Enfin, les attendus de fin de cycle précisent que l'enfant devra être capable à la fin de l'école maternelle « d'exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ». Dans la continuité des programmes de 2002, l'autonomie a toujours une place importante.

Cependant, les programmes de maternelle de 2015⁸ sont beaucoup plus nuancés que les anciens sur la question de l'autonomie. Le terme n'est évoqué explicitement que dans trois parties :

- « Apprendre en jouant » où le jeu « permet aux enfants d'exercer leur autonomie »
- « Apprendre en réfléchissant et résolvant des problèmes » où les « activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement »
- « L'écrit » où les élèves peuvent montrer en fin de cycle des premières formes d'écritures autonomes grâce à la démarche d'essai-erreur.

Les programmes évoquent donc l'aspect cognitif de l'autonomie. Les élèves apprennent à réfléchir face à des situations de problèmes, à prendre des initiatives, à faire leur propre expérience par le biais du tâtonnement, tout en conservant l'aspect ludique de l'enseignement afin d'accroître leur autonomie. Les programmes mettent donc en évidence le rapport entre apprentissage et autonomie.

8. Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

Par ailleurs, ils mentionnent de manière implicite l'autonomie affective par la séparation de l'enfant avec les parents. L'environnement et le déroulement de la journée diffèrent de son quotidien. Il apprend à sortir d'une grande dépendance pour se construire en tant que personne, à grandir jusqu'au chemin de l'autonomie.

De plus, la partie « Apprendre ensemble et vivre ensemble » fait référence au devenir élève. La sous-catégorie « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » évoque le développement de l'enfant grâce à son environnement social et notamment par la dimension collective. La prise de conscience de soi et la prise d'initiative découle donc de l'autonomie.

On peut donc voir un certain paradoxe. Malgré cette place assez pauvre dans les programmes actuels avec le manque de définition et de piste pédagogique, le socle commun et les anciens programmes montrent l'importance de cette notion. On peut alors dire que son apprentissage apparaît fondamental. Que ce soit une compétence ou un but à atteindre à l'école⁹, elle engage la réussite scolaire, la vie future de l'élève et l'acquisition du statut de citoyen responsable. Cela mérite alors que l'on s'y intéresse de plus près : qu'est-ce que l'autonomie ? Quels en sont les enjeux ? Comment y parvenir ?

B. Le concept d'autonomie

1. Définition

a) Le dictionnaire

Avant de tenter de définir la notion, il est essentiel de revenir à l'étymologie du mot. L'autonomie vient du grec « autos » qui signifie « à soi-même », « pour soi-même » et « nomos » qui désigne la loi, les règles. Un individu est autonome lorsqu'il se donne à lui-même une règle à laquelle il obéit. Cela suppose une capacité de réflexion de sa part avant d'agir et d'avoir intériorisé cette règle au préalable. C'est la liberté de choix qui est alors mise en évidence.

Dans le dictionnaire Larousse, l'autonomie est définie comme la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ». L'autonomie d'une personne s'apprécie donc à son comportement, lorsqu'elle fonctionne indépendamment d'autre chose.

9. Ministère de l'Éducation Nationale, « Le socle commun des connaissances et des compétences », Direction générale de l'enseignement scolaire, Décret du 11 juillet 2006 et Ministère de l'Éducation Nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. [En ligne]

b) Les pédagogues

L'autonomie a suscité de nombreuses recherches de la part des auteurs. J'évoquerai ici Philippe Meirieu, professeur en science de l'éducation, et Bernard Lahire, professeur de sociologie.

Selon P. Meirieu, dans l'article « autonomie » de son petit dictionnaire personnel (2011), « la véritable autonomie » est « l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même ». Pour approfondir ses dires, il associe cette notion à trois dimensions :

- « La définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur ». L'autonomie est développée selon ce que l'on cherche à atteindre et n'est donc pas similaire entre un enseignant et une infirmière. Le maître d'école recherchera une autonomie dans l'organisation du travail de l'élève. L'adulte est chargé de donner les moyens et les outils nécessaires pour lui permettre d'agir seul.
- « Une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir ». L'auteur évoque les valeurs de l'humanité et de socialité, qu'il faut apprendre aux élèves pour éviter les formes de violences dans les actes et les paroles. Les enseignants doivent intégrer ces valeurs pour agir en connaissance de cause et les amener à une réflexion sur leur conduite.
- « Une appréciation du niveau de développement de la personne ». L'enseignant doit connaître les stades de développement des élèves pour éviter de mettre en place des situations d'apprentissage trop complexes à réaliser.

De plus, pour P. Meirieu, « l'autonomie ne s'enseigne pas, elle se vit, elle se pratique : c'est un savoir, une attitude, une valeur à développer » (2011). C'est une notion qui se construit au fil des années et qui n'est pas innée chez les élèves. Il ne faudrait pas miser sur leur autonomie « naturelle » et « spontanée » au risque de ne pas savoir gérer les situations. Pour répondre à la question « comment faire pour que l'autonomie ne soit pas une illusion », il invite l'enseignant à partir du principe que les élèves ne sont pas encore autonomes et qu'il devra donc mettre en place des dispositifs favorisant l'accession à l'autonomie.

Il évoque également le risque de confusion entre autonomie et débrouillardise. En effet, en étudiant la sphère scolaire et s'appuyant sur des observables comme le comportement des élèves, il remarque qu'ils semblent être autonomes mais qu'en réalité ce ne sont que des attitudes à savoir s'en sortir face à une situation. L'attitude des élèves peut donc être mal interprétée. Comment faire la différence entre un élève autonome et un élève débrouillard ?

Pour éviter ce malentendu, P. Meirieu en 2011, apporte une série de définitions de l'autonomie : être capable de chercher une information, de prendre la parole, de surmonter une difficulté sans le recours au professeur, d'organiser son travail.

Bernard Lahire (2001) vient compléter la conception de l'autonomie grâce à son observation des pratiques et des discours d'enseignants et d'inspecteurs de l'école primaire. Il aborde dans son article « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », la « pédagogie de l'autonomie ». À la suite de son analyse, il expose 3 éléments sur lesquels repose l'autonomie (page 153) :

- **Transparence** : les apprentissages scolaires dont les objectifs doivent être explicités aux élèves. Par exemple, avant la mise en activité, le professeur doit expliquer aux élèves la consigne, les objectifs, la durée, les compétences visées.
- **Objectivation** : les élèves se basent sur des « savoirs, des informations, des règles etc., écrits ou imprimés », ce qui donne un cadre légitime.
- **Publicisation** : les élèves se réfèrent à des « éléments visibles » afin de les utiliser comme une aide à la réalisation d'une tâche. Par exemple, l'élève peut se reporter à l'affichage des règles communes pour savoir ce qu'il peut faire ou non.

Ces trois éléments poussent la réflexion de l'enseignant sur la manière de construire des conditions favorables pour l'acquisition de l'autonomie des élèves de maternelle. Pour l'auteur, une telle pédagogie nécessite des compétences lectorales chez les élèves. À l'école maternelle, où ils ne les maîtrisent pas forcément, l'enseignant a la mission d'explicitier les consignes et de les leur faire reformuler pour en vérifier la compréhension.

2. Les différents types d'autonomie

Pour reconnaître un enfant autonome, il faut se poser une question essentielle : comment l'autonomie peut-elle se manifester ? C'est ce à quoi certains auteurs ont tenté de répondre en identifiant diverses formes d'autonomie.

a) Les 8 formes d'autonomie d'Hervé Caudron

Pour aller plus loin que P. Meirieu, un professeur de philosophie à l'université, Hervé Caudron, dans son ouvrage « autonomie et apprentissages » évoque 8 formes d'autonomie (2001, page 8) :

- **Corporelle** : la prise de conscience de son corps et de ses possibilités, la coordination et le contrôle des gestes.
- **Affective** : la maîtrise et l'expression des sentiments, l'affirmation de soi sans recours systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui.
- **Matérielle** : la capacité de s'adapter à l'environnement de la classe et de l'école.
- **Spatio-temporelle** : se situer dans l'espace et le temps, s'orienter en prenant des repères.
- **Langagière** : savoir exprimer, utiliser à bon escient le langage oral et écrit, mais aussi oser formuler ce qu'on veut dire.
- **Organisation du travail** : anticiper ce qu'on va faire, gérer son temps, modifier une méthode qui s'avère peu efficace.
- **Intellectuelle** : aimer et savoir se poser des questions, contrôler une affirmation ou un résultat, s'informer, mobiliser les connaissances acquises.
- **Morale** : se référer, pour guider et juger son action, à des règles ayant une valeur en elles-mêmes, au lieu de se soumettre simplement à l'adulte ou au groupe.

Ces huit formes d'autonomie donnent des indices aux enseignants pour repérer les comportements autonomes des élèves. Mais la question de l'autonomie est complexe. Chaque élève va développer à son rythme ces différentes formes d'autonomie.

b) L'autonomie politique et cognitive de Bernard Lahire

Un autre auteur s'est penché sur les formes de l'autonomie et enrichi la définition du terme. Contrairement à H. Caudron, B. Lahire¹⁰ développe l'idée qu'il existe deux pôles où se manifeste l'autonomie d'un élève : le pôle politique et cognitif (2001, page 154).

Le pôle politique : il renvoie aux règles qui régissent la classe et permettrait d'éviter aux élèves le recours constant à l'enseignant. Les élèves sont sensibilisés au sens des responsabilités, des droits et devoirs. En connaissant les règles, ils peuvent

10. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». Revue française de pédagogie, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

agir librement en connaissance de cause. Ce cadre permet la mise en place de l'autonomie des élèves. L'auteur a constaté deux types de pratique chez les professeurs des écoles. D'un côté, il y a ceux qui transcrivent ces règles, élaborés collectivement avec les élèves. Ici, le modèle est plus formel puisqu'il permet de s'y référer en cas de transgression. Les élèves apprennent à ne plus avoir besoin de l'adulte. Dans un autre système, les règles ne seraient pas construites : pas « d'instance de négociation » ni « de production des règles ». Les lois n'étant pas visibles, l'échange oral rend possible leur transmission. Le professeur doit alors vérifier la bonne compréhension des règles. Dans ce dernier cas, il s'agirait d'une méthode dite souple qui reposerait sur les habitudes des élèves. Mais en cas de violation des règles, c'est le maître qui détient le « pouvoir » de manière assez arbitraire. L'élève ne peut pas s'orienter par lui-même sans outils de référence et doit donc se tourner vers l'enseignant. L'autonomie ne peut pas pleinement s'exercer avec cette organisation. Cependant, dans une classe tout ne peut pas être codifié. B. Lahire évoque que « le code [...] ne peut se substituer entièrement aux habitudes incorporées et aux interdits tacites » (2001, page 156).

Le pôle cognitif fait référence aux pratiques scolaires visant la réflexion de l'élève afin de construire son savoir et donner du sens à celui-ci. Un élève autonome c'est celui qui cherche par lui-même sans solliciter le professeur des écoles, qui s'appuie sur des outils pour trouver la solution. Il entre dans ses apprentissages par ses propres moyens en mobilisant ce qu'il a appris. Ce dispositif vient marquer la rupture avec le modèle de transmission des connaissances de l'enseignant vers les élèves. L'enseignant doit donner les moyens aux élèves de maîtriser leur temps et leur savoir. Les élèves sont au cœur de leurs apprentissages.

Ainsi, former à l'autonomie c'est former des citoyens actifs et responsables, qui assimilent des règles en s'y référant et en les appliquant. Développer cette compétence, c'est aussi transmettre des savoirs pour rendre l'élève acteur de son savoir. Cette vision rejoint les idées des pédagogies constructivistes.

On remarque que la notion d'autonomie est complexe et regroupe plusieurs facettes selon les auteurs. Ces différentes formes d'autonomie supposent qu'elles peuvent se manifester à l'école de manières diverses selon chaque enfant. Ainsi, pour comprendre comment les élèves parviennent à devenir autonomes, il convient de s'intéresser aux besoins et au rythme des jeunes enfants.

3. Le développement de l'enfant

a) Les théories nouvelles

Le courant des pédagogies nouvelles ont vu le jour pour renouveler l'enseignement dit « traditionnel ». L'enseignement est centré sur l'apprenant. Ces théories prônent la participation active des élèves dans leurs apprentissages en partant de leurs centres d'intérêt, ce qui engage leur expérience. De plus, ils s'engagent par des activités pédagogiques à répondre aux besoins et aux intérêts de l'enfant, à favoriser la coopération entre pairs, à développer la personnalité de chacun.

Maria Montessori apporte une méthode révolutionnaire et fonde une nouvelle pédagogie. Elle fait partie des premières femmes à devenir médecin en Italie. Elle a commencé à travailler avec des enfants déficients dans une clinique psychiatrique. Puis, on lui offre l'opportunité de s'occuper d'enfants « normaux » où elle a pu tester ses théories. Sa théorie¹¹ met en avant la question de l'autonomie à l'école en accordant une place majeure à la liberté de choix de l'enfant dans ses activités (2001, page 68). Cette liberté se manifeste dans le choix du type d'activité, du matériel pédagogique à manipuler, du lieu et de la durée de l'activité. Il n'y a pas l'intervention du maître dans ce choix, ce qui rejoint la définition d'un élève autonome, qui apprend à faire seul sans l'aide de l'adulte. Dès trois ans, l'autonomie intègre le processus de développement d'un enfant car il souhaite faire seul (2001, page 68). La motivation et l'expérimentation sont aussi centrales dans l'autonomisation des enfants puisqu'ils développent leur envie d'apprendre. Les enfants par leur libre choix construisent leurs propres apprentissages et deviennent donc plus autonomes. Ils peuvent ainsi développer chacun leur potentiel et permettre leur épanouissement personnel.

C'est ce qui est apparu primordial pour Béatrice Missant, une enseignante décrivant la pédagogie de Maria Montessori et sa mise en place dans sa classe de maternelle, dans son ouvrage *Des ateliers Montessori à l'école, une expérience en maternelle*, écrit en 2001. L'enfant peut développer ses potentialités dans une ambiance de confiance, de respect et d'encouragement (2001, page 68). L'accession à l'autonomie est alors un des enjeux de la pédagogie Montessori.

11. MISSANT B. *Des ateliers Montessori à l'école: une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd., 2001

b) Le respect des rythmes d'apprentissage de chacun

Selon les programmes de maternelle de 2015¹², l'école a pour objectif de tenir compte du développement de l'enfant. En effet, le constat qui est fait, dans une classe de maternelle, est l'hétérogénéité des élèves. Les jeunes enfants (en bas âge) évoluent différemment du fait du milieu familial et de la construction de leur identité. La vitesse d'acquisition des connaissances comme le langage et la socialisation sera différente selon les enfants. L'équipe pédagogique veille à organiser des temps adaptés à leurs besoins et à leur âge. L'enseignant doit donc être conscient des rythmes d'apprentissage de chaque élève pour éviter de les brusquer. B. Lahire¹³ ajoute également que « les enseignants doivent s'appuyer sur une bonne connaissance préalable des élèves » et que « l'évaluation des connaissances, le diagnostic des compétences sont donc des outils centraux de ce modèle pédagogique » (2001, page 152).

Pour P. Meirieu¹⁴, il faut également respecter le développement de l'enfant. Dans son article « Autonomie » (2011), il nous met en garde contre la mise en place de situations trop difficiles pour les enfants qui pourrait donner l'effet inverse de l'autonomie. En effet, si les attentes de l'adulte sont inadaptées aux capacités de l'élève, il y a un risque de sauter les étapes du développement qui ne pourra être bon pour lui.

Il évoque par la suite le rapport entre le développement et l'apprentissage. Il fait référence à Vitgosky (un psychologue russe) et la zone proximale de développement. C'est « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul »¹⁵ (1990, page 3). Autrement dit, la ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter seul une tâche. C'est une zone qui se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture.

Cette pensée vient en opposition à la conception de Piaget, qui lui pensait que le développement précédait l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il fallait « attendre que l'enfant se développe pour lui proposer des situations » d'apprentissage. En réponse à cette théorie, P. Meirieu explique qu'il y a bien une logique de développement : « on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand ». Il nous invite à proposer à l'élève des situations « accessibles mais nettement supérieures à ce qu'il sait déjà ». Il faut assurer

12. Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, [En ligne]

13. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». Revue française de pédagogie, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

14. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

15. MEIRIEU P., « Séquence n°4 Philippe Meirieu, Vygotsky (1896-1934) et son apport à la réflexion didactique », [En ligne]

une certaine sécurité aux élèves pour ne pas les déstabiliser. Il faudrait alors que l'enseignant évalue le niveau de développement des élèves et leur donne les moyens de parvenir aux acquisitions en apportant des « aides didactiques requises ». Pour former des élèves réellement autonomes, ces situations d'étayage sont essentielles. Mais comme l'explique P. Meirieu, le maître doit également organiser des « situations de désétayage », en retirant progressivement les outils d'aide pour éviter une trop grande dépendance et viser l'autonomie affective et cognitive.

Selon la médecin et pédagogue Maria Montessori, il convient aussi pour l'enseignant de tenir compte du développement de l'enfant. Pour elle, il existerait deux caractéristiques psychiques de l'enfant : les périodes sensibles et l'esprit absorbant. L'esprit absorbant, de la naissance à six ans, se caractérise par la faculté d'apprendre, il observe le monde qui l'entoure pour ensuite l'analyser. Les périodes sensibles sont des stades du développement où l'on éprouve une « sensibilité particulière à quelque chose ». Il faut alors laisser à l'enfant le temps dont il a besoin.

Ainsi, l'enseignant doit connaître les rythmes d'apprentissage et les besoins de chaque enfant. En respectant les étapes de l'élève, celui-ci peut développer des capacités d'autonomie. Mais pour construire l'autonomie des élèves, il faut en comprendre le sens et les finalités.

C. Les enjeux de l'acquisition de l'autonomie

1. L'apprentissage de la vie sociale

Selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset, licenciée en Sciences Pédagogiques et docteur en Sciences de l'éducation, dans son livre *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*, c'est à travers l'acquisition de l'autonomie que les élèves de l'école maternelle construisent leur vie sociale (1996, page 148). L'auteur explique que l'autonomie contribue à la construction de la personnalité sur le plan moteurs, affectifs, sociaux, cognitifs et du monde qui l'entoure. Il apprend à se construire seul, à s'identifier, à se différencier de ses pairs et prend conscience de ce qu'il est, de ce qu'il fait. Comme le dit M-A Hoffmans-Gosset, « la place qu'occupe l'Autre est centrale » (1996, page 36). En effet, le développement de l'autonomie est possible grâce aux relations faites entre l'apprenant et autrui.

Cela confirme ce que nous avons vu dans les programmes de maternelle¹⁶ qui faisaient référence au développement de l'enfant grâce à son environnement social. L'enfant qui se tourne vers les autres spontanément pour jouer, pour confronter son opinion, pour coopérer et interagir, est un enfant autonome. Dans le cas inverse, si l'enfant n'acquiert pas la plus petite forme d'autonomie, il ira moins vers les autres enfants, sera plus craintif à l'égard de son environnement et sera donc moins sociable. On reconnaît ici l'autonomie affective, où l'enfant a la capacité à se détacher de l'adulte et prend confiance en lui, élément essentiel à la socialisation. La socialisation est alors associée à l'autonomie et c'est en cela que l'objectif des professeurs des écoles est de la développer dès l'école maternelle.

2. L'apprentissage de la vie morale

M-A Hoffmans-Gosset distingue un deuxième bénéfice de l'autonomie : l'apprentissage de la vie en société (1996, page 150). Ce sont « les lois et les règles sociales » qui régissent un lieu. L'enseignant donne des limites et des repères au jeune enfant pour qu'il obtienne un cadre sécurisant. Ces règles de vie, ce mode de fonctionnement lui permette d'agir en connaissance de cause afin d'être conscient de ce qu'il peut faire et ne pas faire. C'est la base du sens des responsabilités et du civisme.

Ainsi, la construction de l'autonomie est une acquisition fondamentale visant l'apprentissage de la vie sociale et de la vie morale. Elle répond aux besoins des enfants en forgeant leur personnalité, leur confiance en soi et leur socialisation, autant de bénéfices que l'élève a besoin pour conquérir son autonomie et se construire dans la société. Il acquiert de nouveaux savoirs et savoir-faire à travers tous les domaines d'activité.

Cependant, comme le disait P. Meirieu « l'autonomie n'est pas un don »¹⁷, c'est à l'école et donc à l'enseignant qu'il revient de mettre en œuvre des situations favorables aux apprentissages pour acquérir cette capacité tout en respectant le développement de l'enfant. Il a un rôle primordial, d'accompagner et de guider les élèves vers le cheminement de l'autonomie et ce dans un environnement structuré.

16. Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, [En ligne]

17. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

D. Comment favoriser l'autonomie des élèves à l'école ?

1. L'environnement pédagogique : l'espace classe

Les classes de maternelle, dont les grandes sections, ont une organisation bien spécifique. Elles sont composées d'espaces différents appelés « coins » le plus généralement. On y retrouve les coins jeux, les coins ateliers et le coin regroupement. Pour B. Lahire¹⁸, ces « sous-espaces » sont caractérisés par des activités distinctes dont l'objectif est « d'instaurer une organisation collective » (2001, page 2). Ces espaces sont régis par un règlement où tous les élèves ont connaissance grâce à des affiches (comportements, consignes). L'enseignant ne pouvant pas être dans tous ces espaces à la fois pour surveiller les élèves, chacun doit apprendre à devenir autonome en respectant les règles d'utilisation et ainsi s'auto-gérer. Il s'agira pour le maître de bien penser son organisation afin de favoriser l'autonomie des élèves de maternelle. Par exemple, le matériel et les jeux devront être rangés sur des étagères basses pour faciliter l'accès aux élèves. Ils pourront être autonomes quant à l'utilisation des équipements lors des activités d'apprentissage et à son rangement à la fin de celles-ci. Ce dispositif permet aux élèves de prendre possession de leur classe et d'agir dans ce milieu de manière autonome. Pour B. Missant¹⁹, un environnement qui ne serait pas organisé en fonction des besoins de l'enfant, pourrait faire obstacle au développement de celui-ci (2001, page 47).

Ces « coins » reflètent l'idée d'un enseignement moins directif où les élèves sont pleinement actifs. Ils circulent dans la classe aussi bien pour aller chercher une information qu'un outil nécessaire à son activité. Tout cela est possible par le « système de fonctionnement de la classe »²⁰ (2001, page 3).

Céline Alvarez évoque également l'importance de l'environnement qui entoure l'enfant. C'est une linguiste de formation et professeure des écoles qui a repris et développé la théorie de Maria Montessori, en s'intéressant au développement des « compétences exécutives », qu'elle a testé dans son école à Gennevilliers en 2016 (quartier défavorisé). Un cadre structuré et structurant pour les élèves leur permet de devenir plus autonome et « d'épanouir pleinement leurs fonctions exécutives, et notamment, de façon spectaculaire, leur mémoire de travail ». Leur recherche a permis

18. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». Revue française de pédagogie, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

19. MISSANT B. *Des ateliers Montessori à l'école: une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd., 2001

20. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». Revue française de pédagogie, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

d'établir que les bonnes fonctions exécutives (gestion du stress et des émotions) permettaient d'entrer plus facilement dans les apprentissages et de « développer des relations sociales harmonieuses. C'est ainsi que les enfants de Gennevilliers sont entrés avec facilité dans les apprentissages fondamentaux et ont développé de grandes qualités sociales »²¹(2016). L'autonomie vise alors l'apprentissage de la vie sociale²² (1996, page 148).

L'environnement pédagogique permet aux élèves de maternelle d'entrer plus facilement dans les apprentissages et notamment celui de l'autonomie. Il faut veiller à bien organiser sa classe et avoir une réflexion approfondie afin d'éviter de freiner l'autonomie des élèves.

L'aménagement de ces espaces est réalisé dès le début d'année par l'enseignant. Celui-ci est donc un acteur majeur dans l'acquisition de l'autonomie des jeunes enfants. Mais quelles sont ses autres actions ?

2. Le rôle de l'enseignant dans la construction de l'autonomie

La construction de l'autonomie chez les élèves demande tout d'abord à l'enseignant de connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant pour mettre en place des situations adaptées à chacun. C'est la compétence professionnelle n°3, du référentielle de compétence professionnelle de 2013, attribuée aux professeurs « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ».

Pour développer l'autonomie, le maître d'école doit, selon P. Meirieu, « inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. [...] Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie » (2011). L'enseignant a un rôle important dans la mise en place des dispositifs favorisant l'autonomie. Il doit « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »²³(2013).

21. ALVAREZ C., « Être autonome - Les lois naturelles de l'enfant ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. 2016

22. HOFFMANS-GOSSET M.-A., PORCHER L. *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon, France : Chronique sociale, 1996

23. Ministère de l'Éducation Nationale, « Formation des enseignants », Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

B. Lahire²⁴ quant à lui, évoque le rôle de guide de l'enseignant où il est « converti en « animateur », en « adulte-ressource » ou en « guide des apprentissages » » (2001, page 154). Le maître explicite aux élèves « les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie commune ». Pour vérifier la compréhension et le respect des dires de l'adulte, il va accompagner les élèves dans leur réflexion en faisant reformuler leur réponse par exemple. Dans son modèle pédagogique de transparence-objectivation-publicisation, le savoir est co-construit entre les élèves et le maître.

M-A. Hoffmans-Gosset²⁵ souligne deux rôles de l'enseignant : l'entraîneur et l'artisan (1996, page 123).

- Le maître entraîneur : c'est un rôle de guidage (comme définit avec P. Meirieu et B. Lahire). Le pédagogue doit stimuler et faciliter l'autonomie des élèves grâce à la « construction d'outils, d'organisation, de régulation ». Il doit non seulement leur apprendre à faire seul mais aussi les encourager à le faire. L'auteur apporte une nuance : il ne faut pas se substituer à l'élève, mais savoir s'écarter au bon moment.
- Le maître artisan : c'est la capacité de l'enseignant à concevoir des moyens, des outils didactiques ; à mettre en œuvre et organiser des situations efficaces et réelles pour construire l'autonomie ; et à réguler son aide selon les besoins des élèves.

Ce rôle d'accompagnateur est également présent dans les écoles de type Montessori. Selon B. Missant²⁶, c'est à l'enseignant de donner les bons outils au bon moment et ensuite de guider l'élève dans ses démarches. Tout comme M-A Hoffmans-Gosset, cette enseignante reprend une phrase de Maria Montessori pour illustrer ce rôle : « aide-moi à faire seul »(2001, page 64).

Enfin, il ne faut pas oublier qu'un enseignant doit toujours adopter une attitude bienveillante envers ses élèves. Selon H. Caudron, dans son ouvrage *Autonomie et Apprentissage*, le climat de classe est une condition nécessaire pour ne pas entraver l'autonomie des élèves (2001, page 14). L'enseignant doit être disponible, attentif,

24. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

25. HOFFMANS-GOSSET M.-A., PORCHER L. *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon, France : Chronique sociale, 1996

26. MISSANT B. *Des ateliers Montessori à l'école: une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd., 2001

encourageant et compréhensif. B. Missant parle d'un maître « garant de l'ambiance de classe » (2001, page 65). Une bonne atmosphère apporte un sentiment de sécurité affective aux élèves. Grâce à ce climat de classe positif, les élèves sont plus aptes aux prises d'initiative, à engager davantage de motivation, à s'évaluer eux-mêmes²⁷ (2001, page 71). C'est dans ce contexte relationnel que le maître s'efface peu à peu pour placer l'élève au centre de ses apprentissages.

Le rôle des maîtres n'est plus seulement de transmettre des connaissances, mais de guider les élèves de maternelle sur le chemin de l'autonomie afin qu'ils acquièrent des savoirs indépendamment de l'adulte. L'élève découvre le sens de ce qu'il apprend. Il a besoin d'apprendre par ses propres expériences et de s'approprier les savoirs. Il faut alors trouver un équilibre entre liberté et aide. Ainsi, comment les guider de manière appropriée pour parvenir à leur autonomie ? La transmission d'une consigne par le maître peut y contribuer.

3. La consigne

Selon Jean-Michel Zakhartchouk, dans son livre *Comprendre les énoncés et les consignes*, le professeur est un « expert de l'apprentissage » (1999, page 15). En ce sens, il prépare ses interventions et notamment ses consignes. En effet, il énonce des consignes de manière quotidienne et récurrente. Elles font partie de la scolarité de l'élève et influent sur ses apprentissages et sa réussite scolaire. Pour accompagner les élèves et les aider à construire leur autonomie, la consigne est un élément fondamental qu'il ne faut donc pas négliger. Qu'est-ce qu'une consigne ? De quelle manière la transmettre à des élèves de maternelle ?

La consigne est définie comme « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour telle ou telle tâche »²⁸ (1999, page 18). Elle apporte des informations qui conduit l'élève à « se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation »²⁹ (page 2). Cependant, la transmission d'une consigne en école de maternelle est particulière et n'est pas si simple.

27. CAUDRON H. *Autonomie et apprentissages*. Douai, France : Éditions Tempes, DL 2001

28. ZAKHARTCHOUK J.-M., MEIRIEU P. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, France : CRDP de Picardie, DL 1999

29. Académie de Lyon, « La consigne en maternelle et définition de la tâche », [En ligne]

Les consignes en maternelle n'apparaissent principalement que sous la forme verbale. Elles peuvent néanmoins être accompagnées d'affichages, de matériel ou faire l'objet d'un écrit simple pour préparer au langage écrit. En effet, les élèves de grande section ne savent pas encore lire et cette méthode paraît plus accessible et répond à la diversité des élèves. La consigne doit alors être clairement explicitée aux élèves, que ceux-ci doivent comprendre et mémoriser. Apparaît alors la problématique de l'attention des élèves de maternelle. L'enseignant doit s'assurer de la compréhension de la consigne donnée, en vérifiant l'attention des élèves et en faisant reformuler la consigne par plusieurs élèves. Le cas échéant, les élèves seront dans l'obligation de faire appel à un adulte pour faire expliquer la consigne de l'exercice à nouveau, ou bien de déranger un camarade. Les élèves ne seront donc pas pleinement en situation d'autonomie.

J-M Zakhartchouk a publié un livre *Comprendre les énoncés et les consignes* (1999), qui est l'une des références en matière d'ouvrage sur la consigne selon Eduscol. L'auteur évoque l'importance de la bonne compréhension des énoncés et consignes dans la réussite à l'école, et propose une partie théorique permettant d'étudier la rédaction, le choix des mots mais aussi les précautions à prendre pour chaque type de consigne. Les types de consignes sont multiples, mais j'ai choisi de partir sur les consignes ouvertes et fermées qui visent un certain type de guidage effectué par l'enseignant, et qui encourageraient l'autonomie des élèves de maternelle.

La consigne ouverte est une « consigne à guidage faible »³⁰ comportant « une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche »³¹. Les élèves seraient en capacité de réflexion cognitive dans une démarche de tâtonnement propice à l'esprit critique. C'est la pédagogie dite constructiviste où l'élève est au centre des apprentissages. Cette consigne favoriserait l'autonomie des élèves de maternelle. Cependant, certains élèves peuvent être perturbés par des consignes trop ouvertes, et peuvent ne pas déboucher au résultat souhaité par l'enseignant. Il peut être difficile pour eux, voir décourageant, « d'entrer dans la tâche sans une aide ou un accompagnement »³² (2000, page 72).

En opposition à la consigne ouverte, la consigne fermée implique un fort guidage. Elle est déterminée par l'utilisation d'explications et de conseils du professeur, ce qui favorise un sentiment de sécurité pour les élèves car elle est explicite et précise. Selon

30. ZAKHARTCHOUK J.-M., MEIRIEU P. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, France : CRDP de Picardie, DL 1999

31. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Eduscol), « Travailler la compréhension de consignes », [En ligne]. Mars 2016

32. ZAKHARTCHOUK J.-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* [En ligne]. 2000

le site Eduscol (2016), il ne faudrait pas les employer systématiquement car elles ne s'inscriraient pas dans une démarche d'apprentissage. Les élèves savent ce que le maître attend d'eux.

Selon P. Meirieu³³, les consignes sont des outils précieux « d'autonomie intellectuelle et de progrès cognitifs » (page 11, 1999). Il fait référence aux travaux du psychologue Vygotski où l'élève pourra apprendre des nouveaux savoirs et savoirs-faire avec ce qu'il maîtrise déjà et avec l'aide des consignes. Il est nécessaire de placer les apprentissages dans la zone proximale de développement de l'enfant. L'élève intègre progressivement les stratégies (processus d'autonomisation) grâce à ce soutien du maître, ses consignes et les situations d'apprentissage afin d'agir par lui-même.

Il peut s'agir de formuler des consignes à guidage fort dès le début puis progressivement à guidage faible pour que l'élève puisse refaire seul l'activité qu'il a apprise. À l'inverse, on pourra énoncer des consignes « floues » pour mettre l'élève devant une situation-problème ou pour récupérer des représentations initiales³⁴ (2000, page 72,). Cela fait donc appel aux notions d'étayage et de désétayage, développées par P. Meirieu en 2011.

L'enseignant doit donc mettre en place des situations facilitant le travail de l'élève sans pour autant supprimer les difficultés.

Synthèse et problématisation

Selon les instructions officielles, c'est-à-dire les programmes de l'Éducation nationale et le socle commun, l'enseignant doit faire acquérir aux élèves de grande section de maternelle, des capacités d'autonomie.

Grâce aux recherches effectuées, nous pouvons voir qu'il est possible de favoriser l'autonomie grâce à la posture de l'enseignant. Les auteurs, tels que P. Meirieu, H. Caudron, ou encore M-A Hoffmans-Gosset, s'accordent sur le rôle de guide du maître. Pour accompagner au mieux les élèves de maternelle dans la tâche, la transmission des consignes est primordiale. Elles peuvent être caractérisées, selon J-M Zakhartchouk, de guidage faible ou de guidage fort.

33. ZAKHARTCHOUK J.-M., MEIRIEU P. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, France : CRDP de Picardie, DL 1999

34. ZAKHARTCHOUK J.-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* [En ligne]. 2000

Nous allons donc nous intéresser à la posture de l'enseignant pour réfléchir à la manière dont nous devons nous positionner face à la transmission de la consigne afin d'aboutir à l'acquisition de l'autonomie des élèves de maternelle.

Ainsi, dans quelle mesure la consigne à guidage faible ou fort peut-elle permettre aux élèves de grande section de maternelle d'accéder à leur autonomie pendant une activité ?

Hypothèses

Hypothèse générale :

- la transmission d'une consigne à guidage faible ou fort modifient les comportements d'autonomie des élèves.

Hypothèse opérationnelle :

- la consigne à guidage fort ne permet pas aux élèves d'avoir un comportement autonome par rapport à la consigne à guidage faible.

II. La méthodologie

A. Les participants

J'ai choisi de réaliser mon protocole de mémoire dans la classe d'une enseignante de grande section de maternelle à Vineuil. Il est proposé à 2 groupes d'élèves âgés de 4 à 5 ans : un groupe bénéficiera d'une consigne à guidage faible et l'autre groupe aura une consigne à guidage fort. Ces deux groupes sont composés à chaque fois de deux groupes hétérogènes.

*Le groupe à **guidage faible** :*

Le groupe bleu est composé de 5 élèves (3 garçons et 2 filles). Il y a un enfant dont le niveau dépasse celui de ses camarades puisqu'il sait déjà lire et écrire. Globalement, le niveau des autres élèves est plutôt bon. Dans ce groupe, je n'ai pas pris en compte un enfant allophone puisqu'il ne comprenait pas bien la langue française. Il a eu la même consigne que les autres dès le début, mais au vu des difficultés à comprendre celle-ci, j'ai considéré que ces résultats ne devaient pas être pris en compte.

Le groupe rouge comprend 6 élèves dont 2 garçons et 4 filles. Une des filles a un niveau plus élevé car elle sait lire et commence à écrire. Une seconde a un niveau

correct. Cependant, les 4 autres élèves ont un niveau bien plus faible que leurs camarades (concentration, compréhension, difficultés).

Ce groupe comprend alors 11 élèves.

Le groupe à guidage fort :

Le groupe jaune est représenté par 2 garçons et 2 filles. Parmi ces quatre élèves, les deux garçons ont un niveau correct et les deux filles ont un niveau faible par rapport à la classe avec de grandes difficultés (compréhension, concentration) dont l'une est suivie par le RASED et une demande de psycho-motricienne a été formulée par l'enseignante pour l'autre élève. Parmi ce groupe, un garçon n'a pas participé à l'activité (comme pour la plupart des ateliers) car il a un handicap et est donc suivi par une AESH. De plus, une autre élève n'a pas pu être présente car elle avait un rendez-vous (suivi RASED).

Le groupe vert est composé de 4 filles et 3 garçons. Deux garçons ont un faible niveau de par l'immatunité, pour l'un, et le manque de cadre/structure pour l'autre. Trois élèves ont un niveau correct (2 filles et un garçon) et la dernière fille a un bon niveau. Dans ce groupe, il y avait une nouvelle élève arrivée depuis peu. Elle faisait partie de la communauté des gens du voyage et avait un très faible niveau. J'ai quand même pris cette fille dans les effectifs car j'ai considéré que les résultats pouvaient être intéressants. Ayant eu un guidage fort et comprenant la langue, elle avait toutes les conditions favorables à la réussite de ce travail.

Ce groupe est alors composé de 11 élèves.

B. Le matériel

1. La posture de l'enseignant

Pour répondre à ma problématique et voir dans quelles mesures l'enseignant peut faciliter l'autonomie des élèves de maternelle lors d'une activité, je vais mettre en place une consigne à guidage fort et à guidage faible lors d'un atelier en autonomie.

Le groupe bleu et rouge va recevoir une consigne à guidage faible. Je leur ai expliqué l'objectif de l'atelier sans pour autant leur donner les clés de la réussite. C'est à eux de trouver les moyens pour y arriver. Par exemple, je n'ai pas expliqué l'utilisation du matériel, ni rappelé la notion mise en jeu (qui a été vue une seule fois, la semaine précédente), ni montré des exemples de procédure pouvant être réalisées.

Le groupe jaune et vert, s'est vu proposer une consigne à guidage fort impliquant une explication détaillée de l'atelier : le matériel et l'utilisation de celui-ci, des exemples et des idées de réalisation, la définition de la notion, des précisions sur le déroulement (rangement du matériel, inscription des noms).

Quand un élève, d'un groupe qui a bénéficié d'une consigne à guidage faible, me sollicitait pour poser une question, j'adoptais une posture différente que si cela était un élève du groupe à guidage fort. Par exemple, si l'élève venait me voir pour me dire qu'il n'arrivait pas à trouver la réponse ou qu'il ne savait pas comment faire, je lui expliquais la consigne à nouveau mais je ne l'aiguillais pas. À l'exception des élèves de très faible niveau qui n'avaient aucune notion du jardin à la française. Je leur montrais les exemples de jardins à la française et leur demandais ce qu'ils voyaient. Pour un élève d'un groupe ayant bénéficié d'une consigne à guidage fort, j'adoptais une posture d'étayage, j'apportais une aide pour qu'il trouve la solution en posant des questions dont la réponse lui permettait d'avancer.

2. La grille critériée

Pour mesurer l'impact des consignes sur l'autonomie des élèves de maternelle, je me suis appuyé sur des observations directes faites pendant les ateliers puis de manière indirecte grâce au visionnage des vidéos de l'activité (pour ne pas rater un élément important).

Le recueil d'informations lors de ces observations, est réalisé grâce à une grille d'observation relevant de comportements d'élèves permettant d'indiquer s'ils sont en autonomie. J'ai élaboré cet outil pour me concentrer sur les éléments essentiels afin de ne pas me perdre dans mes observations.

Les critères sont répertoriés selon les formes d'autonomie d'Hervé Caudron mais je n'ai pris que celles qui me paraissaient les plus pertinentes au regard de l'activité en jeu (*annexe 1*). Je me suis également appuyée sur les définitions des autres auteurs pour élaborer les critères dans les formes d'autonomie. L'autonomie physique ou morale par exemple ne convenaient pas face à la situation que les élèves allaient être confrontés.

Nous allons nous intéresser à l'autonomie affective, matérielle, organisationnelle et intellectuelle :

- **l'autonomie affective** : nous prenons en compte l'indication « sollicitation de l'adulte ». Par exemple, si l'élève a recours sans cesse à l'aide du maître, il ne pourra pas développer son autonomie. Il doit agir seul.
- **l'autonomie matérielle** : un élève de maternelle qui va chercher seul son travail et qui le range après l'utilisation est en situation d'autonomie.
- **l'autonomie organisationnelle** : un élève qui sait où ranger son travail après la fin de l'activité adopte un comportement autonome.
- **l'autonomie intellectuelle** : un élève qui se met au travail après la passation des consignes et qui reste actif dans la tâche construit son autonomie. De plus, faire des choix au niveau du matériel, signifie que l'élève s'informe sur ce qu'il lui est proposé et tranche entre les outils (ce n'est pas en terme quantitatif). On regarde comment il regarde, comment il choisit (est-ce qu'il prend le premier en face de lui ?). Par exemple, l'élève qui utilise un gabarit ovale pour représenter un point d'eau, effectue un choix de matériel et est en pleine situation d'autonomie.

La fréquence

À chaque fois qu'un élève avait un comportement identique à l'indicateur de la grille, je cochais la case en inscrivant un « bâton » pour indiquer qu'il l'a fait une fois. Pour l'autonomie affective notamment, avec l'item « l'élève sollicite l'adulte », c'est le nombre de fois où j'ai été sollicité qui était relevé. Si un élève me sollicitait plusieurs fois, j'inscrivais plusieurs « bâtons ». La fréquence est donc révélatrice pour cet indicateur afin de me rendre compte du besoin de l'adulte chez les élèves de maternelle selon la consigne donnée. En revanche, pour les autres items, ce qui nous intéressait c'est si le comportement était apparu ou non. Ainsi, si l'attitude souhaitée se manifeste, il y a un « bâton » et si elle ne s'est pas manifestée, il n'y en a pas.

C. Le protocole

L'atelier s'est déroulé tous les matins (mardi, jeudi et vendredi), dans la classe, sur une grande table. Les élèves de grande section de maternelle se sont vus proposer un atelier en autonomie appelé « jardin à la française » (*annexe 2*). C'est une activité qui s'inscrit dans le domaine « construire les premiers outils pour structurer sa pensée » (les formes et les grandeurs).

Comme le souligne P. Meirieu³⁵, la première dimension associée à l'autonomie repose sur « la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur », où il doit donner les moyens et les outils essentiels permettant aux élèves d'accomplir une tâche sans l'aide de l'adulte (2011). J'ai alors proposé tout le matériel pédagogique nécessaire à la réalisation de l'activité sans qu'ils aient besoin de me solliciter, tant pour le groupe à guidage faible que fort. Les élèves ont donc eu à leur disposition un rectangle de papier, des gabarits de formes, des exemples de jardins à la française, du papier calque. À l'aide des modèles, ils organisent les formes comme ils le souhaitent de manière à créer leur jardin à la française en respectant ces codes : symétrie (la même chose des deux côtés) et formes graphiques à l'intérieur des formes géométriques.

Par le biais de ce travail, les élèves rencontrent donc le dessin symbolique. Cela consiste à faire « appel à l'imagination », à exprimer « des connaissances intériorisées », correspondant « aux étapes de développement cognitif de l'enfant »³⁶ (2018). Les modèles de jardin à la française, mis à leur disposition, sont représentés en image réelle. Les élèves doivent alors se détacher de cette représentation pour schématiser le résultat final dans leur tête. Ils se posent alors la question suivante : « comment représenter un jardin à la française avec des formes géométriques ? ».

Ainsi, le dessin est « un support et un objet d'apprentissage ». Les élèves apprennent à représenter ce qu'ils imaginent, faire des choix d'outils ou de procédés en fonction d'une intention donnée.

Voici comment s'est déroulé la passation des consignes : (*retranscription en annexe 3*)

La consigne à *guidage faible* :

Tout d'abord, j'ai expliqué aux élèves l'objectif du travail et la finalité souhaitée sans rappeler les règles à respecter pour réussir l'exercice. J'ai ensuite montré le matériel qu'ils pourront utiliser sans dire comment ils pouvaient s'en servir. Les élèves ont, par la suite, reformulé la consigne que j'avais donnée, ce qui m'a permis de vérifier la compréhension de chacun. Une fois le travail explicité, j'ai donné toutes les informations pratiques : temps, rangement du travail, questions.

35. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

36. GROUPE MATERNELLE, DSDEN 08, « Dessiner à l'école maternelle », [En ligne]. 2017-2018

La consigne à guidage fort :

La transmission de cette consigne a été beaucoup plus longue car c'est une consigne qui détaille au maximum le travail. Il y a eu un impact sur le temps de réalisation de l'exercice puisque les groupes ayant eu cette consigne ont eu moins de temps (environ 5 minutes). Cependant, s'il n'avait pas fini leur travail, ce n'était pas grave car mon protocole n'est pas basé sur la finalité de l'exercice mais sur les moyens mis en œuvre par les élèves pour le réaliser.

Ma consigne a commencé par la finalité de l'atelier. Elle a donc débouché par un rappel du jardin à la française, par les élèves eux-mêmes. J'ai pu montrer pour un groupe un exemple de jardin à la française pour les aider à verbaliser la notion.

Ensuite, je leur ai montré le matériel mis à leur disposition pour réaliser ce jardin particulier. Pour chaque matériel, ils ont dû expliquer ce que c'était et à quoi cela pouvait les aider pour réaliser le jardin. Une démonstration par un élève a notamment eu lieu pour montrer comment se servir d'un gabarit (placement des mains, placement sur la feuille) et pourquoi il allait nous aider dans le travail.

Une reformulation a été opérée par les élèves pour qu'ils puissent expliquer avec leurs propres mots. Par la suite, je leur ai fait verbaliser l'objectif du travail et ce qu'ils allaient apprendre. De plus, je leur ai fait expliciter qu'il fallait écrire son prénom au dos de la feuille pour que je puisse reconnaître le travail de chacun (chose qui n'a pas été faite avec le guidage faible). Le matériel type crayons, colles, ciseaux a été rappelé aux élèves. Enfin, j'ai donné, comme pour la consigne à guidage faible, toutes les informations pratiques (temps, rangement du travail, questions).

III. Les résultats

La méthode d'analyse de données

Pour l'hypothèse opérationnelle, « *la consigne à guidage fort ne permet pas aux élèves d'avoir un comportement autonome par rapport à la consigne à guidage faible* », je vais utiliser la méthode quantitative de comparaison de fréquence afin de comparer les scores d'autonomie du groupe à guidage faible et du groupe à guidage fort.

	Autonomie			
	<i>Affective</i> 1 item	<i>Matérielle</i> 2 items	<i>Organisationnelle</i> 1 item	<i>Intellectuelle</i> 3 items
Guidage				
Guidage fort	11/11 29/ 58 100%	11/11 100 % 6/11 54 % puis après +2 72 % 77 %	9/11 81 %	9/11 81 % 11/11 100 % 10/11 90 % 90 %
Guidage faible	7/11 29 /58 63 %	8/11 72 % 7/11 63 % 68 %	11/11 100 %	10/11 90 % 6/11 54 % 11/11 100 % 81 %

Je vais écrire pour chaque critère d'autonomie, ce que j'ai pu observer en fonction de la consigne donnée.

L'autonomie affective :

- « **L'élève sollicite l'adulte** » : Sur 58 sollicitations durant les 4 ateliers, il y a eu autant d'élèves du guidage fort que du guidage faible.



Pus précisément, tous les élèves du **guidage fort** m'ont sollicité alors que pour le **guidage faible** il n'y a eu que 7/11.

L'autonomie matérielle :

- « *L'élève va chercher seul son matériel* » : Tous les élèves du **guidage fort** sont allés chercher le matériel (crayons, colles, ciseaux) pour commencer leur travail contrairement aux élèves du **guidage faible** (72 %).
- « *L'élève range son matériel* » : 63 % des élèves du **guidage faible** rangent le matériel alors que les autres élèves du groupe vont s'asseoir au coin regroupement sans ranger. 54 % des élèves du **guidage fort** viennent ranger spontanément puis lorsqu'un élève demande aux autres de venir ranger avec lui, il y a 2 personnes de plus (72 %).

Ainsi, on s'aperçoit qu'il y a moins d'élèves du groupe à **guidage faible** qui ont atteint l'autonomie matérielle, avec 68 % contre 77 % (spontanément) pour les élèves du **guidage fort**. La différence n'est pas forcément significative avec ce premier résultat mais si l'on regarde une fois qu'une remarque a été opérée par un camarade du groupe à **guidage fort**, on peut dire que ces élèves sont plus autonomes sur cet aspect-là avec un score de 86 %.

L'autonomie organisationnelle :

- « *L'élève sait où ranger son travail* » : On remarque que les élèves du groupe à **consigne faible** ont totalement acquis la compétence (100%) à l'inverse du groupe à **guidage fort** avec seulement 81 % alors même que cette consigne a été rappelée.

L'autonomie intellectuelle :

- « *L'élève fait un choix de matériel* » : Il y a plus d'élèves qui arrivent à faire un choix dans le matériel proposé dans le groupe à **guidage faible** (90%) que dans celui à **guidage fort** (81%).
- « *L'élève se met au travail après la passation des consignes collectives* » : Les élèves du **guidage fort** se mettent tous au travail après la consigne (100%). Le groupe du **guidage faible** n'est que 54 % à le faire également.

- « **L'élève reste actif dans la tâche** » : Tous les élèves des deux guidages travaillent pendant la durée de l'atelier. Cependant, dans le groupe du **guidage fort**, une élève seulement n'est pas restée totalement en action.

Ainsi, on constate que le groupe à **guidage fort** obtient un score de 90 % face à 81 % pour le groupe à **guidage faible**. Le **guidage fort** vise une meilleure autonomie intellectuelle.

IV. La discussion

Je vais analyser dans cette partie, les différents comportements des élèves dans chaque autonomie et ainsi les relier aux guidages qu'ils ont reçus.

L'autonomie affective :

Les résultats ne montrent pas si l'une ou l'autre des consignes permettrait un comportement plus autonome des élèves sur le plan affectif. En effet, les deux groupes qui m'ont le plus sollicité ont eu tous les deux une consigne de nature différente. Cependant, on remarque que dans le groupe à guidage fort, tous les élèves me sollicitent à l'inverse du groupe à guidage faible. Nous pouvons dire que le guidage fort induit la sollicitation. Plus l'élève reçoit des conseils et des explications, plus il va vouloir l'approbation de l'adulte pour s'assurer que son travail correspond à celui demandé par l'enseignant. Par exemple, un élève du guidage fort a voulu me solliciter pour me dire « moi d'abord je fais le rond ». Il voulait un acquiescement de ma part pour être rassuré sur la démarche qu'il mettait en œuvre. Les élèves sont donc dépendants de l'adulte avec ce type de guidage.

Au contraire, les sollicitations du groupe à guidage faible étaient d'une tout autre raison. Les élèves cherchaient à savoir si leur travail correspondait bien à un jardin à la française. N'ayant pas eu de retour sur cette notion, ils avaient des appréhensions concernant le travail en lui-même. Par exemple, un élève m'a posé la question suivante : est-ce qu'il « faut faire comme ça ? ». Un autre élève m'a demandé ce qu'il fallait qu'il fasse après avoir fait ses formes. Ils ont souvent recherché mon regard et celui des autres pour s'informer sur la tâche à réaliser. Alors que pour le groupe à guidage fort, cela s'apparentait plutôt à un manque de confiance en soi.

Par ailleurs, toutes ces sollicitations peuvent avoir été engendrées par ma présence lors de cet atelier. En général, l'atelier en autonomie se réalise seul puisque l'enseignant est avec un autre groupe. Mais pour observer le comportement des élèves et remplir ma grille d'observation, j'ai été dans l'obligation d'être à proximité de l'activité. Les élèves ont alors peut-être profité que je sois à leurs côtés pour me solliciter, ce qui suppose qu'ils ne l'auraient pas fait si je n'avais pas été là.

De plus, j'ai remarqué que bien qu'ils sollicitent l'adulte, certains élèves des deux guidages échangent également avec leurs camarades. Ils échangent entre eux pour confronter leurs idées. Selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset³⁷, ce sont des enfants autonomes puisqu'ils interagissent ensemble (1996). Au lieu d'interpeller l'adulte, ils choisissent de s'informer grâce à leur camarade. C'est un moyen, un outil d'aide et donc une capacité à se détacher de l'adulte et à prendre confiance en eux. Cette forme de socialisation est associée à l'autonomie (1996, page 196). Cependant, les échanges entre les élèves peuvent également montrer un manque de confiance en eux. Par exemple, un élève du guidage fort partage des informations avec d'autres élèves en montrant son travail : « ça c'est un jardin à la française ». Ces conversations permettent sûrement de le rassurer. Ce sentiment de sécurité se reflète donc à travers la verbalisation des élèves, pour se conforter dans leur travail, mais aussi par le biais de regards notamment lorsque les élèves analysent ce que font les autres camarades.

Ainsi, dans l'autonomie affective, j'aperçois la recherche d'approbation de l'adulte, le manque d'assurance et de confiance en soi. Le rôle de l'enseignant est alors primordial pour créer une atmosphère propice au développement de l'autonomie. Selon H. Caudron³⁸, c'est dans un climat de classe positif (2001, page 14) que l'enfant pourra développer un sentiment de sécurité affective, développant son aptitude à faire par soi-même.

Pour éviter trop de sollicitations, comme le précise P. Meirieu³⁹, le maître doit également organiser des « situations de désétayage », en retirant progressivement les outils d'aide pour éviter une trop grande dépendance et viser l'autonomie affective. Il s'agira de rassurer les élèves pour qu'ils s'engagent sereinement dans l'apprentissage qui peut être déstabilisant pour eux. Il faut apprendre à l'élève « à se passer d'un soutien affectif qui lui a été, un moment, nécessaire » et leur « donner les moyens de savoir comment réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes que le contexte où il l'a appris » (2011).

37. HOFFMANS-GOSSET M.-A., PORCHER L. *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon, France : Chronique sociale, 1996

38. CAUDRON H. *Autonomie et apprentissages*. Douai, France : Éditions Tempes, DL 2001

39. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

Ainsi, globalement, ces élèves de grande section ont encore besoin de solliciter l'adulte, qu'ils aient eu un guidage fort ou faible. Les indices énoncés par H. Caudron⁴⁰, comme le recours systématique à l'adulte ou au soutien (2001) qui induit trop de dépendance pour P. Meirieu (2011), montrent que les élèves n'ont pas pu développer l'autonomie souhaitée au cours de l'atelier. Les consignes semblent donc ne pas avoir d'impact sur l'autonomie affective.

L'autonomie matérielle :

Il s'est avéré que le groupe du guidage fort a davantage exercé son autonomie matérielle. Ils ont adopté un comportement autonome dans la mise en place du matériel et dans son rangement. En effet, au moment de la passation des consignes, j'ai demandé aux élèves du guidage fort, de quoi ils allaient avoir besoin pour mener à bien leur activité et j'ai rappelé le rangement du matériel. Ce rappel leur a permis de faire appel à leur mémoire à court terme en récupérant ces informations stockées. J'ai pu alors constater la compréhension des consignes passées pour le groupe à guidage fort.

Ce groupe s'est donc plus facilement projetés dans la tâche à effectuer que le groupe à guidage faible. Celui-ci, qui n'a pas bénéficié de ce rappel, a été moins autonome sur cet aspect-là. Un des groupes du guidage faible a attendu que je leur demande pourquoi ils ne travaillaient pas, pour aller chercher leur matériel. Certains élèves de grande section de maternelle n'ayant pas encore ce réflexe, il est nécessaire de faire un rappel régulier sur la procédure matérielle afin d'intérioriser le fonctionnement d'une activité, qui permettra un comportement autonome par la suite. C'est un processus qui demande donc du temps mais qui est nécessaire pour permettre aux élèves d'entrer pleinement dans la tâche de manière autonome.

De plus, j'ai pu observer que l'effet de groupe était un élément à prendre en compte. Si un élève pensait à aller chercher ou ranger son matériel, les autres élèves le faisaient aussitôt, quel que soit le guidage donné. Ils sont donc en situation d'autonomie car ce n'est pas le maître qui doit leur rappeler.

Ainsi, la majorité des élèves a développé son autonomie matérielle par sa capacité à aller chercher son matériel et le ranger. Ils ont donc su s'adapter à leur environnement de classe, indice essentiel stipulé par H. Caudron en 2001, puisqu'ils se sont situés dans l'espace en récupérant les outils nécessaires à leur activité sans avoir recours à l'aide de l'adulte. Mais on remarque que le groupe à guidage faible n'est pas

40. CAUDRON H. *Autonomie et apprentissages*. Douai, France : Éditions Tempes, DL 2001

davantage autonome que le groupe à guidage fort. Le guidage fort est alors une consigne plus explicite et plus pertinente sur cette activité afin de rendre les élèves complètement autonomes.

L'autonomie organisationnelle :

Dans cette catégorie, il est nécessaire de préciser que les deux groupes ont disposé de la même consigne sur le rangement du travail effectué car les élèves doivent toujours avoir ce renseignement pour chaque exercice. En effet, selon la « pédagogie de l'autonomie » de B. Lahire⁴¹, l'autonomie repose sur la transparence (2001, page 153) où les apprentissages scolaires doivent être explicités par le professeur. Il s'agissait alors de voir si les élèves se rappelaient de l'indication malgré une grande ou une petite consigne (différence de 3 minutes entre les deux guidages).

Je constate des résultats différents selon les deux guidages, alors même qu'ils aient reçu la même information. Tous les élèves du groupe à guidage faible ont rangé leur production et ont déployé leur autonomie organisationnelle. Cependant, parmi les élèves du groupe à guidage fort, deux n'ont pas rangé leur travail.

Pour un des élèves, il semble que ce ne soit qu'un oubli. Une fois la cloche sonnée, indiquant la fin de l'atelier, il est allé directement ranger le matériel. Lorsque l'enseignante l'a appelé pour qu'il rejoigne le coin regroupement, il a exécuté sa demande en oubliant son travail sur la table. Si la maîtresse ne l'avait pas « interpellé », peut-être qu'il aurait rangé sa feuille. Malgré tout, je considère dans les résultats qu'il ne l'a pas atteint car selon H. Caudron⁴², l'anticipation fait partie de l'autonomie (2001).

Le deuxième élève concerné, est la petite fille de la communauté des gens du voyage. Ayant un niveau faible à cause d'une scolarité insuffisante, elle n'a pas encore acquis cette autonomie organisationnelle. De plus, la consigne a peut-être eu un impact sur cette autonomie. En effet, la consigne à guidage fort était beaucoup plus longue, il y avait peut-être trop d'informations pour elle. De plus, elle ne s'est peut-être pas rappelé de la consigne ou ne l'a pas comprise. Elle n'a pas non plus regardé ses camarades et s'est directement assise au coin regroupement. Les autres élèves avec de grandes difficultés ont pensé à ranger leur travail.

Nous pouvons dire qu'avec les deux consignes, tous les élèves de grande section, à l'exception de ces deux cas, ont développé une autonomie organisationnelle.

41. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». Revue française de pédagogie, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

42. CAUDRON H. *Autonomie et apprentissages*. Douai, France : Éditions Tempes, DL 2001

Il n'y a pas d'impact du guidage sur cette autonomie car ils ont reçu la même précision. De plus, que la consigne soit longue ou plus petite, elle n'a pas d'impact sur la mémoire des élèves. Ils ont gardé en mémoire les éléments de la consigne, se sont tous rappelés où il fallait ranger leur production. Nous aurions pu supposer que si les élèves du guidage fort n'avaient pas rangé, la consigne aurait eu un effet négatif en raison de sa longueur. Il convient de rappeler le rangement du travail à chaque fois afin qu'ils aient un cadre précis pour exercer cette autonomie.

L'autonomie intellectuelle :

Le groupe à guidage faible a obtenu un score moins élevé que le groupe à guidage fort. En effet, il y a un groupe du guidage faible qui ne s'est pas mis au travail juste après la passation des consignes. Ils ont commencé avec quelques minutes de retard car selon un élève ils ne pouvaient pas « travailler parce qu'il n'y a pas de crayons » et n'avaient pas pensé à aller le chercher eux-même (en lien avec l'autonomie matérielle : aller chercher son matériel). La consigne a alors eu un impact sur les comportements autonomes des élèves puisqu'ils ont eu du mal à entrer dans l'activité immédiatement, faute de matériel, contrairement au guidage fort. L'autonomie est alors une « valeur à développer »⁴³ afin que les élèves aient toutes les conditions favorables pour entrer dans l'exercice. Comme énoncé auparavant, il faudrait continuer à rappeler la mise en place du matériel dans la consigne puisqu'ils ne sont pas encore tout à fait autonomes. Puis progressivement, le professeur pourra ne plus l'énoncer pour voir si les élèves l'ont acquis.

Globalement, les élèves ont su faire des choix et sont restés concentrés dans l'activité. En effet, les élèves des deux guidages passent par l'étape de la planification. Ils réfléchissent avant d'agir notamment sur l'aspect matériel. Il s'agit de la manière dont ils choisissent leur matériel en fonction du but fixé (cadrage des idées)⁴⁴. Ceux-ci regardent, cogitent et cherchent les outils de travail sur la table. Chercher seul les outils pour trouver la solution est un des deux pôles où s'exercent l'autonomie, déterminé par B. Lahire⁴⁵, appelé pôle cognitif (2001, page 154). Par exemple, j'ai observé des élèves des deux guidages se référer à des « éléments visibles », comme les photographies des jardins à la française, afin de les utiliser comme une aide à la réalisation de leur travail.

43. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

44. GARCIA-DEBANC C., FAYOL M. « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* [En ligne]. 2002

45. LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, (134), n°134, janvier-février-mars 2001

D'après B. Lahire, c'est la publicisation (2001, page 153), qui est un des éléments sur lequel repose l'autonomie. Ils sont capables de prendre une information sans le recours à l'adulte. Pour P. Meirieu⁴⁶, cette attitude se distingue de la « débrouillardise » (2011), les élèves ont donc un comportement autonome. Ils se donnent donc les moyens d'avoir une vision globale du matériel pour ensuite choisir parmi ceux proposés. D'après la pédagogie Montessori décrite par B. Missant⁴⁷, les élèves sont en situation d'autonomie dès lors qu'ils exercent leur liberté de choix sur le matériel pédagogique, sans l'intervention de l'adulte (2001, page 68).

Ainsi, les deux groupes ont exercé leur autonomie intellectuelle. Mais il semblerait qu'au regard des résultats, ce soit le guidage fort qui permette de mieux développer cette autonomie.

Cependant, il est nécessaire de nuancer mon propos : les consignes peuvent avoir eu un impact sur le travail final des élèves. Avoir eu trop d'explications ou pas assez a pu perturber d'une façon ou d'une autre les élèves dans la réalisation de l'atelier et entraver leur autonomie. Mais d'autres facteurs peuvent expliquer les résultats finaux et les difficultés des élèves conduisant à un manque d'autonomie.

L'activité en elle-même :

Dans l'ensemble, le jardin à la française est une notion qui est apparue compliquée pour les élèves en grande difficulté des deux groupes. Certains élèves du groupe à guidage faible ont perdu en autonomie affective, pour me solliciter et me demander des renseignements, et leur production n'était pas le travail attendu. Ces élèves se focalisaient sur le jardin (il faut des « arbres ») et non pas sur la notion de jardin à la française. Il faudrait reprendre ce concept pour que cela soit ancré davantage dans leur mémoire. Même constat pour les résultats du groupe à guidage fort. Ayant eu un rappel des caractéristiques de ce jardin, il semblerait que ces élèves en grande difficulté n'aient pas encore conscience de la notion.

L'exercice s'est révélé complexe car ils n'avaient vu qu'une seule fois le jardin à la française avant cet atelier où ils avaient verbalisé toutes les caractéristiques de ce jardin. Les élèves ont dû activer le contenu de leur mémoire (à long terme) en se souvenant de la séance précédente. D'après le modèle d'Hayes et Flower (1980), cette

46. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

47. MISSANT B. *Des ateliers Montessori à l'école: une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd., 2001

étape de la **récupération** n'a pas pu se faire. Ces travaux montrent une représentation schématique du processus d'écriture afin d'« identifier l'origine des difficultés » et améliorer les productions. Pour commencer à produire leurs écrits, ils doivent d'abord récupérer les informations stockées dans leur mémoire à long terme. Ici, les élèves n'ont pas réussi à se rappeler des connaissances nécessaires à la réalisation de leur jardin.

Il faut donc pour le guidage faible et le guidage fort, s'assurer que la tâche demandée et le matériel soit connus et maîtrisés par l'élève, pour le proposer en atelier autonome. L'entrée dans l'activité sera plus aisée et les élèves ne seront pas mis en difficulté et cela favorisera leur autonomie. La notion de jardin à la française devra donc être revue avec ces élèves, avant de reproposez une activité en autonomie.

De plus, une autre explication peut s'ajouter à ces résultats : un retard s'étant accumulé dans le domaine des formes et des grandeurs, en raison de plusieurs absences d'une des maîtresses, les élèves ne travaillaient plus sur ces compétences. Cela a donc pu engendrer les difficultés rencontrées par ceux-ci lors de l'atelier.

Enfin, la dernière raison aux obstacles de l'autonomie et aux résultats obtenus, peut venir de cette activité trop créative. Certains enfants très scolaires sont plutôt des exécutants et ne sont pas forcément créatifs. C'est donc une activité qui peut être compliquée pour certains élèves.

La capacité des élèves :

Mais il y a aussi la capacité des élèves qui est en jeu. L'enseignante de la classe m'a fait part d'informations pouvant expliquer le comportement de certains élèves. Par exemple, les élèves du groupe à guidage faible et fort qui ne rangent pas, sont ceux qui chez eux ne le font pas non plus. Ainsi, comment faire grandir un élève, quant à la maison les règles de vie ne sont pas les mêmes ? La sphère familiale est alors à prendre en compte. L'éducation et la personnalité sont également des facteurs qu'il ne faut pas négliger. Chaque enfant se développe et grandit à son rythme.

Ainsi, le développement des élèves est un facteur pouvant influencer les comportements autonomes de ceux-ci. En effet, le manque d'autonomie peut s'expliquer par le faible niveau des élèves, dont certains ont besoin d'une aide renforcée dans leur scolarité (Rased par exemple). Il faut donner un cadre à ces enfants mais cela peut prendre du temps. L'autonomie ne peut donc pas se jouer que par le biais des consignes : elle est le fruit du travail de l'enseignant tout au long de l'année pour faire émerger chez eux des comportements autonomes. Comme l'évoque M-A. Hoffmans-Gosset, B. Lahire et P. Meirieu, le professeur a le rôle de guider et d'accompagner ses

élèves vers le chemin de l'autonomie, en tenant compte de leur capacité. C'est ce que rappelle le référentiel de compétences professionnelles de 2013 avec la compétence P3. « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Le maître doit différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Ainsi, comme le précise P. Meirieu⁴⁸ avec la troisième dimension permettant d'engendrer l'autonomie, l'enseignant doit nécessairement connaître les stades de développement des élèves afin d'éviter d'organiser des situations trop difficile (2011).

En définitive, on relève un score de plus de 50 % dans tous les critères pour les deux guidages. La majorité fait donc preuve de différentes autonomies (matérielle, organisationnelle et intellectuelle) dans l'atelier proposé. Mais, il faut souligner que plus de 50 % dans l'autonomie affective montre que les élèves ne l'ont pas atteint : il y a trop de sollicitation de l'adulte dans les groupes.

Mon hypothèse générale, « la transmission d'une consigne à guidage faible ou fort modifie les comportements d'autonomie des élèves », est confirmée. En effet, j'ai pu remarquer qu'avec un guidage fort les élèves étaient plus autonomes (matériellement et intellectuellement) qu'avec le guidage faible. À l'inverse, c'est les groupes du guidage faible qui apparaissent plus autonomes dans les critères d'autonomie affective et organisationnelle. Ainsi, en fonction du guidage, les élèves vont adopter un certain comportement.

Cependant, mon hypothèse opérationnelle, « la consigne à guidage fort ne permet pas aux élèves d'avoir un comportement autonome par rapport à la consigne à guidage faible », est réfutée. J'ai pu voir que le groupe à guidage fort est parfois plus autonome dans certains critères que le groupe à guidage faible.

48. MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel, 2011

Conclusion

Pour permettre aux élèves de maternelle de passer du statut d'enfant au statut d'élève, nécessaire au passage à l'école élémentaire, il convient qu'ils aient acquis une certaine autonomie.

Mes recherches scientifiques m'ont permis de comprendre que l'autonomie était une notion complexe qui se manifeste de diverses manières. J'ai mis en lumière différentes formes d'autonomie : l'autonomie affective, matérielle, organisationnelle et intellectuelle. L'élève doit apprendre à conduire une activité seule sans l'aide de l'adulte, à faire des choix, à dépasser une difficulté, à chercher et ranger son matériel. Ces autonomies ne sont pas innées ou « naturelles » comme le note P. Meirieu en 2011. Elles se construisent progressivement en fonction du rythme de chaque élève. Les programmes de maternelle de 2015⁴⁹, établissent l'hétérogénéité des classes où le professeur doit organiser des temps adaptés aux besoins et aux âges des élèves évoluant différemment. L'enseignant joue donc un rôle primordial dans leur acquisition afin de permettre à chacun de faire par soi-même. Il met alors en œuvre des situations propices au développement de l'autonomie et opte pour une posture professionnelle adaptée. Avec de jeunes élèves, la dimension affective est importante. Il doit mettre en place un climat de classe serein et bienveillant en accompagnant l'élève dans sa démarche d'autonomie. Une fois qu'il se sentira en sécurité, il pourra agir par lui-même.

Avec mon protocole, j'ai alors cherché à savoir quelle consigne, à guidage faible ou fort, était la meilleure pour que les élèves puissent adopter un comportement autonome dans une activité.

Il s'avère que le type de guidage va dépendre du profil de l'élève. Pour un élève en difficulté, le guidage fort serait préférable. Cette consigne permet de multiples explications et conseils (notion en jeu, matériel, organisation). Si toutefois, l'élève reste bloqué sur la tâche, l'étayage du maître sera nécessaire. Au contraire, pour un bon élève, la consigne à guidage faible semble un bon moyen pour exercer une autonomie intellectuelle et le rendra de plus en plus autonome. Les élèves de maternelle ont d'abord besoin d'un cadre avec des règles fixées et énoncées par le maître (par exemple, le rangement du matériel), pour ensuite s'en détacher une fois maîtrisées.

Cependant, je me suis rendu compte que l'activité proposée était trop complexe pour des élèves de grande section et n'était donc sûrement pas situé dans la zone proximale de développement des élèves. Ils n'étaient pas capables de réaliser seul ce

49. Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

jardin à la française sans me solliciter à un moment donné. De plus, leur production finale ne correspondait pas forcément à ce que j'attendais. Il faudrait d'abord les familiariser avec la notion de jardin à la française et que ses caractéristiques soient intériorisées avant de les laisser en situation d'autonomie. Il faut veiller à ne pas donner un travail en autonomie qui est nouveau aux élèves car cela risquerait de les mettre en difficulté et de freiner l'accès à leur autonomie.

Ainsi, l'accession à l'autonomie est un enjeu majeur à l'école maternelle. Étant une capacité qui se développe tout au long de la vie, les enseignants du cycle 2 et 3 doivent également contribuer à mettre en œuvre des situations d'apprentissage propice à l'émergence de comportements autonomes.

Bibliographie

Textes institutionnels

Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel de l'éducation nationale hors série n° 1 du 14 février 2003. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm> > (Consulté le 30 novembre 2018)

Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel n° 31 du 31 août 2006. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm> > (Consulté le 2 décembre 2018)

Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm > (Consulté le 1 décembre 2018)

Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940/ > (Consulté le 30 novembre 2018)

Ministère de l'Éducation Nationale, « Le socle commun des connaissances et des compétences », Direction générale de l'enseignement scolaire, Décret du 11 juillet 2006, Disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/> > (Consulté le 2 décembre 2018)

Ministère de l'Éducation Nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834/ > (Consulté le 16 février 2019)

Ministère de l'Éducation Nationale,, « Nouveau Socle - Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre - Vidéo dailymotion ». [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <https://www.dailymotion.com/video/x2nebhe> > (Consulté le 16 février 2019)

Ministère de l'Éducation Nationale, « Formation des enseignants », Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 > (Consulté le 3 mars 2019)

Ouvrages

AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Retz, 2009. 223 p.ISBN : 978-2-7256-2897-4.

CAUDRON H. *Autonomie et apprentissages*. Douai, France : Éditions Tempes, DL 2001. 75 p.ISBN : 978-2-904316-44-9.

HOFFMANS-GOSSET M.-A., PORCHER L. *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon, France : Chronique sociale, 1996. 163 p.ISBN : 978-2-85008-260-3.

GARCIA-DEBANC C., FAYOL M. « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* [En ligne]. 2002. Vol. 26, n°1, p. 293-315. Disponible sur : < <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409> >

MISSANT B. *Des ateliers Montessori à l'école: une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd., 2001. 124 p.ISBN : 978-2-7101-1514-4.

ZAKHARTCHOUK J.-M., MEIRIEU P. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, France : CRDP de Picardie, DL 1999, 1999. 192 p.ISBN : 978-2-86615-225-3.

Articles

LAHIRE B., « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, (134), n°134, janvier-février-mars 2001. 11p. Disponible sur : < http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf > (Consulté le 30 novembre 2018)

MEIRIEU P., « Autonomie » dans petit dictionnaire personnel. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. (2011) Disponible sur : < <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> > (Consulté le 30 novembre 2018)

ZAKHARTCHOUK J.-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* [En ligne]. 2000. Vol. 22, n°1, p. 61-81. Disponible sur : < <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343> > (Consulté le 9 février 2019)

Sites

Académie de Bordeaux, « Liaison/Continuité Grande section - CP », [En ligne]. Disponible sur : < <http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/24/IENDordogneNord/ien-sariat/files/liaison-gs-cp.pp> > (Consulté le 26 février 2019)

Académie de Lyon, « La consigne en maternelle et définition de la tâche », [En ligne]. 7p. Disponible sur : < http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/la_consigne_en_maternelle.pdf > (Consulté le 23 février 2019)

ALVAREZ C., « Être autonome - Les lois naturelles de l'enfant ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. 2016. Disponible sur : < <https://www.celinealvarez.org/entrainement-des-fonctions-executives-premiers-pas-vers-lautonomie> > (Consulté le 23 février 2019)

Le Parisien, « Pédagogies alternatives : à la recherche d'une autre école ». In : *leparisien.fr*, [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2017. Disponible sur : < <http://www.leparisien.fr/societe/pedagogies-alternatives-a-la-recherche-d-une-autre-ecole-30-06-2017-7099308.php> > (Consulté le 23 février 2019)

MEIRIEU P., « Séquence n°4 Philippe Meirieu, Vygotsky (1896-1934) et son apport à la réflexion didactique », [En ligne]. 9p. Disponible sur : < https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC004.pdf > (Consulté le 1 décembre 2018)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Eduscol), « Travailler la compréhension de consignes », [En ligne]. Mars 2016. 4p. Disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf > (Consulté le 26 février 2019)

GROUPE MATERNELLE, DSDEN 08, « Dessiner à l'école maternelle », [En ligne]. 2017-2018. p. 8. Disponible sur : < http://web.ac-reims.fr/dsden08/docs/lettre-maternelle/engrenages_dessiner.pdf > (Consulté le 29 mars 2019)

Annexes

1. La grille critériée

Élèves	Critères d'autonomie (H. Caudron)						
	<i>Affective</i>	<i>Matérielle</i>		<i>Organisation nelle</i>	<i>Intellectuelle</i>		
	L'élève sollicite l'adulte	L'élève va chercher seul son matériel	L'élève range son matériel	L'élève sait où ranger son travail	L'élève fait un choix de matériel	L'élève se met au travail après la passation des consignes collectives	L'élève reste actif dans la tâche

2. Fiche de la séance

<u>Atelier autonome : Jardin à la française</u>	
Domaine	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
Notion	Les formes et les grandeurs
Objectifs	Nommer et connaître les formes et leurs caractéristiques Tracer des formes à l'aide de gabarits Agencer des formes pour produire un « jardin à la française »
Matériel	Une feuille de papier A4, des gabarits, deux photographies de jardins à la française, des exemples de productions d'élèves, du papier calque, des ciseaux, de la colle, des crayons de couleurs.
Durée	Atelier de 30 minutes
Déroulement	Les élèves ont à leur disposition un rectangle de papier, des gabarits de formes, des exemples de jardins à la française, du papier calque. À l'aide des modèles, ils organisent les formes comme ils le souhaitent de manière à créer leur jardin à la française en respectant ces codes : symétrie (la même chose des deux cotés) et formes graphiques à l'intérieur des formes géométriques.

3. Consignes

Consigne à guidage faible :

- Vous allez créer votre propre jardin à la française en utilisant un gabarit au choix sur une feuille rectangulaire. Vous aurez le choix de votre matériel sur la table pour vous aider à faire votre jardin en respectant bien les codes de ce jardin particulier. Vous aurez donc un gabarit, des exemples de jardin à la française, du calque (montrer le matériel aux élèves).
- Reformulation par les élèves (vérifier la compréhension des consignes pour l'élève allophone notamment).
- Vous aurez 30 minutes pour réaliser votre jardin. Quand vous avez fini ou s'il est l'heure de ranger, vous mettrez votre travail sur le bureau. Si vous avez une question, vous viendrez me la poser à moi et non à la maîtresse qui sera avec un autre groupe.

Consigne à guidage fort :

- Vous allez créer votre propre jardin à la française. Qu'est-ce qu'un jardin à la française ? (un point d'eau et une allée où il y a de chaque côté, à gauche et à droite, la même chose, quelque chose d'identique, et des graphismes).

- Pour créer votre propre jardin à la française vous aurez :

Une **feuille** de papier rectangle (montrer la feuille) ; des **gabarits** de formes différentes que vous choisirez (montrer les gabarits). Qui peut rappeler à la classe comment on peut se servir du gabarit ? (venir montrer au tableau : position des mains et du crayon pour tracer des formes) Comment pensez-vous utiliser le gabarit sur votre feuille de papier pour réaliser un jardin à la française ? (placement du gabarit sur la feuille, faire la même forme de la même taille et à la même place) ; des **exemples** de jardins à la française. Que voyez-vous sur les dessins/le plan ? (description des caractéristiques du jardin à la française) ; du papier calque. À quoi cela sert ?

- Reformulation par les élèves.
- Qu'est-ce que vous allez apprendre avec cet atelier ? Je vais vous donner, à tous, cette feuille rectangle. Qu'est-ce que vous devez faire en 1^{er} pour que je puisse reconnaître que c'est votre travail ? (écrire le prénom)
- Quel matériel allez-vous avoir besoin pour dessiner votre jardin ? (crayon de couleurs)
- Vous aurez 30 minutes pour réaliser votre jardin. Quand vous avez fini ou s'il est l'heure de ranger, vous mettrez votre travail sur le bureau. Si vous avez une question, vous viendrez me la poser à moi et non à la maîtresse qui sera avec un autre groupe.

Résumé

La construction de l'autonomie est primordiale pour former les futurs citoyens. Cette mission de l'école commence alors dès la maternelle. L'autonomie n'est pas innée, elle se construit grâce à l'enseignant qui accompagne et guide les élèves vers ce cheminement. Ils doivent s'adapter à chaque situation, faire des choix et s'émanciper. Ils peuvent alors entrer et agir pleinement dans les apprentissages et dans les activités, sans l'intervention de l'adulte. L'environnement scolaire, dans lequel évoluent les élèves, va jouer un rôle dans l'acquisition de cette autonomie. Le maître doit alors mettre en œuvre des situations d'apprentissage leur permettant de réfléchir et d'agir seul. C'est notamment à travers un geste professionnel quotidien et fondamental, comme la passation des consignes, que le maître pourra développer progressivement l'autonomie de ses élèves. Je me suis alors demandé si la transmission d'une consigne à guidage faible ou à guidage fort modifiait les comportements autonomes des élèves de grande section de maternelle. J'ai alors constaté qu'en fonction du type de guidage, l'autonomie affective, matérielle, organisationnelle et intellectuelle des élèves n'étaient pas la même. Ainsi, le professeur des écoles a une place essentielle dans l'évolution des comportements des élèves en créant des conditions propices au développement de l'autonomie.

Mots clés

Autonomie affective, autonomie matérielle, autonomie organisationnelle, autonomie intellectuelle, élèves de maternelle, les consignes, le guidage faible et le guidage fort, la posture de l'enseignant

Abstract

The construction of autonomy is essential to train future citizens. This mission of the school begins then from the nursery school. Autonomy is not innate, it is built thanks to the teacher who accompanies and guides students towards this journey. They must adapt to each situation, make choices and emancipate themselves. They can then enter and act fully in learning and activities, without the intervention of the adult. The school environment in which students evolve will play a role in the acquisition of this autonomy. The teacher must then implement learning situations that allow them to think and act alone. It is particularly through a daily and fundamental professional gesture, such as the passing of instructions, that the teacher can progressively develop the autonomy of his students. I then wondered whether the transmission of a low-guidance or high-guidance instruction modified the autonomous behavior of the kindergarten students. I then found that depending on the type of guidance, the emotional, material, organizational and intellectual autonomy of the students were not the same. Thus, the teacher of the schools has an essential place in the evolution of the behaviors of the pupils by creating favorable conditions to the development of the autonomy.

Keyword

Emotional autonomy, material autonomy, organizational autonomy, intellectual autonomy, kindergarten students, instructions, weak guidance and strong guidance, the teacher's posture