HAL
open science

L'autonomie comme pilier du devenir élève

Camille Leconte

To cite this version:

Camille Leconte. L'autonomie comme pilier du devenir élève. Education. 2020. dumas-02976441

HAL Id: dumas-02976441

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976441

Submitted on 23 Oct 2020

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF
Mention 1er degré
2ème année

L'AUTONOMIE COMME PILIER DU DEVENIR ELEVE

Mots Clefs : autonomie – pédagogies nouvelles – ateliers autonomes individuels – devenir élève – rapport école/élève

Présenté par : Camille LECONTE

Encadré par : Barbara ARROYO

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à madame Barbara Arroyo, ma directrice de mémoire pour ses conseils avisés, mais surtout pour la transmission de son enthousiasme pour le développement de l'autonomie des enfants au travers des pédagogies alternatives.

Je tiens également à remercier sincèrement madame Brigitte de Vathaire – Cardona, ma maître formatrice. Ses remarques enrichissantes, ses encouragements et son soutien m'ont aidé à prendre du recul et m'ont apporté des clés pour analyser ma pratique de l'enseignement. J'ai appris la nécessité d'une perpétuelle remise en question afin de pouvoir constamment essayer d'apporter des améliorations pour les apprentissages mais aussi le bien-être des élèves de ma classe. Les stages d'observation dans sa classe ont également été une réelle inspiration et m'ont donné un objectif vers lequel tendre en tant que professeur des écoles.

Merci à tous mes professeurs de l'INSPE qui m'ont accompagnées, particulièrement madame Séraphine Lansonneur pour son investissement en tant que tutrice INSPE et ses recommandations utiles à propos des préparations de la classe.

Merci, à mes collègues de l'école maternelle d'Artagnan : Élise, Stéphanie, Bénédicte, Maud, Emmanuelle, Sylvie, Nicole et Fatiha pour leur soutien lors de mon plongeon dans le monde de l'Éducation nationale.

Cette année, qui fut bien tumultueuse, n'aurait pas été aussi inoubliable sans ma formidable binôme avec qui j'ai traversé bien des épreuves. Cette année aurait bien fade et triste sans toi à mes côtés !

Merci à ma famille, ma mère, mon père pour leur encouragements et soutien à tout épreuve malgré la distance qui nous sépare. Une pensée toute particulière à Max, malgré des parcours bien différents nous finissons nos études la même année et devenons tous deux professeurs (enfin toi docteur en français !), nous ne sommes pas jumeaux pour rien.

Enfin, je ne pourrai jamais exprimer assez ma gratitude envers toi, Vincent. Sans toi, je n'aurai certainement jamais osé cette reconversion, qui a enfin apporté le sens que je cherchais à mon travail. Tu m'as tant aidée, épaulée et choyée à travers toutes ces épreuves, je n'aurai certainement pas réussi à mettre en place tous ces projets et à m'investir autant dans mon travail sans t'avoir à mes côtés. Je t'en suis tellement reconnaissante. La vie avec toi est une aventure qui permet d'imaginer et de réaliser les défis les plus fous, merci !

SOMMAIRE

INTRODUCTION……p.5

1ère PARTIE

L'autonomie au sein de l'Éducation nationale et des pédagogies nouvelles.

1. L'autonomie au sein de l'Éducation nationale.....p.8
2. La place de l'autonomie au sein des pédagogies nouvelles.....p.10
   1.1 Développer l'autonomie dans quel but ?.....p.10
   1.2 Que comprend le terme « autonomie » dans les pédagogies nouvelles ?.....p.11
3. Quelle place pour l'enseignant ?.....p.16
4. Conclusion.....p.17

2ème PARTIE

Situation de départ et réorganisation de la classe.

1. La situation de départ.....p.18
   1.1 Le groupe classe.....p.18
   1.2 L'organisation spatiale et temporelle.....p.18
2. Analyse de la situation.....p.19
   2.1 Quelles conclusions tirer du comportement du groupe classe ?.....p.19
   2.2 La prise de conscience d'un changement nécessaire p.20
3. Mise en place de dispositifs favorisant l'autonomie des élèves.....p.21
4. Portrait d'élèves dont le développement de l'autonomie serait bénéfique.....p. 25
5. Conclusion.....p.26

3ème PARTIE

Analyse des résultats et remédiations à prévoir.

1. Bilan des dispositifs instaurés.....p.27
   1.1 Le groupe classe.....p.27
   1.1.1 Lors des temps d'activités autonomes individuelles.....p.27
   1.1.2 Lors des autres temps de classe.....p.28

1.2 L'organisation spatiale et temporelle..... p.29
1.3 Portraits d'élèves.....p.30
2. Les difficultés rencontrées.....p.32
2.1 L'individualisation des ateliers autonomes.....p.32
2.2 Les difficultés de pratique et mise en place.....p.33
3. Les remédiations à prévoir.....*p.35*

CONCLUSION…….p.37

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES……..……p.38

ANNEXES……p.41
- Tableaux récapitulant les constats des raisons et limites des pratiques exercées en maternelle (page 41).
- Agencement de la classe avant et après la modification (page 43).
- Emploi du temps de la classe avant et après la modification (page 44).
- Affichages en lien avec le temps d'activités autonomes individuelles (page 45).
- Cahier de réussite pour le temps d'activités autonomes individuelles (page 46).
- Fiche de suivi du comportement d'élève (page 49).
- Description du comportement des six élèves choisis pour évaluer l'impact de la mise en place du temps d'activités autonomes individuelles (page 50).

RÉSUMÉS…….……p.56

INTRODUCTION

Devenir enseignante n'a pas été une vocation que j'ai eue dès le plus jeune âge, au contraire c'est une reconversion. Mon premier métier était la restauration et la conservation des œuvres d'art sculptées. Toutefois, au bout de quelques années d'exercice je ne trouvais plus de sens dans cette profession : à quoi bon préserver le patrimoine pour les générations futures si elles ne sont pas sensibles à ce patrimoine ? Ce constat m'est apparu progressivement lorsque je travaillais, parallèlement à mon métier de restauratrice, en tant qu'animatrice puis directrice de centre de loisirs. J'ai toujours adoré travailler avec les enfants et j'avais comme volonté de les ouvrir à d'autres horizons, les sensibiliser et les initier à des activités qu'ils n'ont pas l'habitude de faire. Lors de ma formation pour devenir directrice de centres de loisir, j'ai eu un cours sur les pédagogies nouvelles de Montessori, Freinet, Decroly, Neill, Oury, ... Cela a été une révélation. C'est ce rapport d'accompagnateur, cette dynamique, que je cherchais en vain à mettre en place avec les enfants, j'y ai trouvé le sens et les valeurs qui me manquaient dans mon précédent métier. J'ai donc repris mes études pour passer le CRPE et entamer une nouvelle carrière professionnelle.

J'ai commencé mon année de professeur des écoles stagiaire très motivée et des idées plein la tête. Cependant, je me suis vite faite rattraper par la réalité du terrain avec cette impression de courir après le temps et j'ai dû remettre à plus tard mes ambitions d'application de pédagogies nouvelles. À la fin du premier trimestre, j'ai pu faire un bilan sur ma pratique et les élèves. La classe où j'enseigne en alternance comme professeur des écoles stagiaire, comprend vingt-six élèves : treize de petite section et treize de moyenne section. La classe est très hétérogène, de par le double niveau, mais également au sein d'une même tranche d'âge tant par le comportement que par les connaissances des élèves. Les familles sont d'origine sociale très variées (classe ouvrière, classe sociale CSP +, familles en foyer social). Parmi les élèves de petite section, cinq sont considérés comme « perturbateurs », c'est-à-dire qu'ils ne respectent pas les règles de vie établies par et pour la classe, ils sont en décalage avec le reste du groupe : ils ont du mal à se tenir correctement lors des temps de regroupement et ont du mal à se concentrer lors des ateliers. Ils sont également brusques et violents, surtout deux de ces élèves, envers leurs camarades et les adultes (enseignants, ATSEM et animateurs périscolaires). Ils n'ont pas adopté « le

comportement d'élève ». Cette expression est définie au sein des programmes de l'école maternelle de 2008[1] par les attendus de fin de cycle suivants :

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;
- écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ;
- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions ;
- identifier les adultes et leur rôle ;
- exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ;
- dire ce qu'il apprend.

Les élèves de moyenne section sont, quant à eux, plutôt calmes. La majorité d'entre eux a adopté le comportement d'élève et entretient un bon rapport avec l'école. Cependant le niveau des élèves est très hétérogène : un élève est allophone et il s'agit de sa première rentrée à l'école, une moitié des élèves est très performante et l'autre moitié ne semble pas trouver de sens aux apprentissages. En effet, ils exécutent les tâches parce que c'est ce qui est demandé par l'enseignante mais ils sont très lents, se lassent vite et ne semblent pas en comprendre le sens. De plus, l'organisation, spatiale et temporelle[2] que nous avons établie avec ma binôme n'a pas été appropriée par les élèves. Tous les espaces de la classe ne sont pas utilisés et les enfants ont du mal à se repérer dans le temps quotidien et hebdomadaire. Tous ces éléments m'ont donné la douloureuse impression que les élèves ne se sentent pas tellement impliqués dans les apprentissages et que le rythme de la classe ne leur correspond pas. J'ai donc commencé à réfléchir à ce rythme que nous leur avions imposé avec ma binôme. Nous nous étions inspirées de l'organisation que nous avions observée durant nos stages de M1, nous avions fait « comme tout le monde » sans appréhender ni étudier les besoins des enfants. Une citation de Neill m'est alors revenue :

> *« L'enfant aime la nature, on le parqua dans des salles closes ; l'enfant aime voir son activité servir à quelque chose, on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but ; il aime bouger, on l'obligea à se tenir immobile ; il aime manier des objets et on le mit en contact avec des seules idées ; il aime parler, on le contraignit au silence ; il voudrait s'enthousiasmer, on inventa les punitions.[3] »*

Certes, la pédagogie d'Alexander Niell est très controversée, pourtant cette citation mise en parallèle avec mon ressenti m'a rappelée pourquoi je souhaitais m'orienter vers les pédagogies nouvelles et a renouvelé ma curiosité sur ce sujet.

---

1. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, hors-série n°3 du 19/06/2008. Consulté le 29/04/2020

2. Voir en annexe pages 43 et 44.

3. Extrait du discours de A. Neill lors du Congrès international de l'Éducation Nouvelle en 1921 à Calais.

En me documentant sur les différentes pratiques opérées en maternelle, une phrase m'a particulièrement marquée et m'a fait réaliser que mon ressenti n'était pas insignifiant mais que d'autres personnes avant moi avaient perçu et constaté les mêmes choses :

> *« Le plus souvent, les différents dispositifs scolaires mis en place procèdent d'une intention ancrée dans l'habitude, le mimétisme, la reproduction de pratiques ancestrales héritées de l'histoire maternelle et qui ne font plus l'objet de questionnement par personne.*[4] *»*

J'ai retrouvé le même constat dans de nombreux ouvrages[5] qui mettent en question eux-aussi l'organisation, les horaires et les objectifs de l'école maternelle « classique » où le métier d'élève est, comme l'écrit Philippe Perrenoud, normalisé[6]. En effet, le travail en atelier, les regroupements, les déplacements collectifs sont des habitudes ritualisées qui provoquent des difficultés autant pour les élèves que pour le maître[7]. Ces pratiques ne respectent ni ne prennent en compte les besoins physiques et psychologiques des enfants. Les pédagogies nouvelles, quant à elles, placent les enfants au centre de leur réflexion en veillant à respecter leurs besoins physiologiques, leurs rythmes d'apprentissage et à valoriser leurs aptitudes.

Suite à ces lectures, j'ai décidé de mettre en place des dispositifs permettant le développement de l'autonomie chez mes élèves en espérant transformer leur rapport au savoir mais aussi à l'échec et à l'école. Ce mémoire a donc pour objectif d'évaluer l'impact de l'instauration d'un temps d'activités autonomes individuelles sur le rapport à l'école et le devenir élève, au-delà des apprentissages proprement scolaires.

---

4. BOSSIS J., DUMAS C., LIVÉRATO C., MÉJEAN C., *Aménager les espaces pour mieux apprendre, À l'école de la bienveillance,* Paris, éd. Retz, 2015, p.10.

3. LIQUETE V., MAURY Y., *Le travail autonome ; Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, éd. Armand Collin, 2007 ; PERRENOUD, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, éd. E.S.F, 1994 ; BRUNOT R., GROSJEANL., *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 1999.

6. PERRENOUD, P., *loc. cit*.

7. BOSSIS J., DUMAS C., LIVÉRATO C., MÉJAN C., *op. cit*. p.10-21. Voir tableaux récapitulatifs en annexe page 41 – 42.

1ère PARTIE

L'autonomie au sein de l'Éducation nationale et des pédagogies nouvelles.

1. L'AUTONOMIE AU SEIN DE L'EDUCATION NATIONALE.

Les programmes de l'Éducation nationale et le socle commun évoluent régulièrement et ces changements retranscrivent la vision et la place accordées à l'autonomie de l'élève au sein du système scolaire. Les premières mentions relatives à l'autonomie apparaissent dans les textes officiels à partir des années 1970 sous l'expression « travail indépendant » puis « travail autonome »[8]. Les occurrences aux mots « autonomie » et « autonome » se font alors plus nombreuses au sein des programmes[9] de l'école maternelle comme le fait remarquer Christophe Joigneaux[10]. La place de l'élève est également repensée, il est placé au centre du système éducatif à partir de la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui met un accent sur des méthodes d'enseignement au plus près des besoins des élèves[11]. En effet, l'un des changements les plus marquants et emblématiques de cette loi est la mise en place de cycles d'apprentissage au sein desquels les professeurs vont organiser leur enseignement en prenant soin de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves.

En 2002, de nouvelles avancées sur la prise en compte de l'autonomie et du rapport élève/école sont réalisées dans le cadre de la publication du Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche[12] traitant des horaires et programmes de l'école primaire. Effectivement, dès le préambule et tout au long du document il est rappelé que l'autonomie fait partie intégrante des apprentissages de l'école primaire. En outre, une rubrique « Vivre ensemble » est comprise parmi les cinq domaines d'activités établis pour structurer les apprentissages à l'école maternelle. Cette catégorie cible en particulier le développement individuel des enfants ainsi que leur épanouissement au sein de la classe et de l'école en mettant l'accent sur la coopération et la conquête de l'autonomie.

Nous retrouvons la même volonté d'instaurer une place importante à l'autonomie des élèves lors de la parution en 2006 du premier socle commun des connaissances et des compétences[13] dont l'une des sept compétences est intitulée « L'autonomie et l'initiative ». Dans cette partie, sont décrits les termes « autonomie » et « initiative » sous les points de

8. ROGER B., GROSJEAN L., 1999, p.15.

9. Le programme de 1995 contient 3 mentions, ceux de 2002, 2008 et 2015 respectivement 10, 8 et 6 mentions.

10. JOIGNEAUX C., "L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ?", *Recherches en Éducation, "L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?"*, n°20, octobre 2014, p.67.

11. Loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989. Consulté le 29/04/2020.

12. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, hors-série n°1 du 14/02/2002. Consulté le 29/04/2020.

13. Le socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11/07/06. Consulté le 29/04/2020.

vue des connaissances, des capacités, des attitudes. Ces paragraphes dévoilent l'importance de l'autonomie pour la réussite scolaire mais surtout comme accomplissement de l'individu notamment grâce au développement du jugement et du raisonnement personnel ainsi que par la constitution de liens sociaux respectueux.

Un changement de perspective est perceptible au sein du programme d'enseignement de maternelle de 2008[14]. Le domaine « Vivre ensemble » des programmes de 2002 est placé dans un domaine plus large s'intitulant « Devenir élève » qui comprend deux axes principaux « Vivre ensemble » puis « Coopérer et devenir autonome ». Comme le déclare Christophe Joigneaux[15] :

> *« (...) si l'apprentissage du « vivre ensemble » reste nécessaire, il semble être devenu insuffisant pour « devenir élève », tant qu'il ne s'est pas mué en coopération et en autonomie. »*

Nous pouvons en conclure que savoir vivre avec les autres ne suffit pas à un enfant pour devenir élève. En effet, les places de l'autonomie et de la coopération en sont des composantes primordiales et fondamentales. De nombreuses autres références à l'autonomie, particulièrement en tant que faculté à mobiliser ses propres ressources, à faire preuve d'initiative et à persévérer, parsèment le programme de 2008 laissant ressentir son essentialité au sein de la formation de l'élève.

Toutefois, en 2015, un changement radical est observé au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture[16] mais aussi du programme d'enseignement de l'école maternelle[17]. Désormais, ce socle commun contient cinq domaines mais aucun n'est dédié à l'autonomie. Cette notion est dispersée au sein du document notamment dans les domaines « Les méthodes et outils pour apprendre » et « La formation de la personne et du citoyen ». Ainsi, l'autonomie n'est plus perçue comme une compétence à part entière mais comme une composante qui se développe au sein de chaque apprentissage. Cette même vision est retrouvée dans le programme d'enseignement de l'école maternelle. Le concept d'autonomie y est retrouvé dans deux modalités de mise en œuvre de l'enseignement qui sont « Apprendre en jouant », « Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes », puis il apparaît ensuite essentiellement en lien avec la production de l'écrit. De plus, il n'y a dorénavant plus de domaine « Devenir élève » mais une rubrique nommée « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » qui met en exergue tant les

14. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, hors-série n°3 du 19/06/2008. Consulté le 29/04/2020.
15. JOIGNEAUX C., 2014, p. 67.
16. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23/04/2015. Consulté le 29/04/2020.
17. Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n°2 du 26/03/2015. Consulté le 29/04/2020.

composantes cognitives que politique de l'autonomie[18]. Donc, à l'instar du socle commun des connaissances, des compétences et de culture, il semblerait que l'autonomie soit décrite comme un élément clé, mais discret, de chaque apprentissage, aussi bien du point de vue des connaissances que du comportement des élèves.

2. LA PLACE DE L'AUTONOMIE AU SEIN DES PEDAGOGIES NOUVELLES.

2.1. Développer l'autonomie dans quel but ?

Les activités autonomes instaurées dans les classes ont pour origine les pédagogies dites nouvelles ou alternatives. Ces pédagogies nouvelles placent l'élève au centre de leur système en leur offrant un accès à l'autonomie, compétence qui leur permet d'évoluer tant comme enfant qu'en tant qu'élève[19]. De plus, il a été constaté que les apprentissages réalisés de façon « transmissive », c'est-à-dire descendant du maître vers l'élève, ont des limites quant à la réelle compréhension et à la pérennité de ces savoirs, citons à cet égard Roger Brunot et Laurence Grosjean[20] :

> *« Malgré une volonté de remédiation de la part du maître, le parcours proposé à l'élève est alors figé et montre les limites du cours magistral, des explications répétées. L'élève peut réemployer ces acquisitions dans des exercices scolaires à partir d'un modèle, sans pouvoir les utiliser dans une transposition car il ne se les est pas appropriées, mais a cherché à mémoriser des procédés sans leur donner un sens. Répondre à des questions que l'élève ne se pose pas vraiment mène à l'oubli rapide des savoirs momentanément acquis et à leur non utilisation en situation réelle, c'est-à-dire quand il faut construire du sens. »*

La démarche d'apprentissage par une pédagogie donnant une place majeure à l'autonomie est le contraire de la transmission par réception passive des connaissances. Le savoir n'est plus transmis mais construit par l'élève qui est rendu acteur de ses apprentissages[21]. De ce fait, les postures de l'enseignant et de l'école se retrouvent modifiées puisqu'ils se retrouvent à accompagner l'élève dans cette démarche constructiviste en lui permettant d'atteindre progressivement ses apprentissages[22].

D'une manière générale, deux pôles peuvent être identifiés où l'autonomie est susceptible d'être exercée : le pôle politique et le pôle cognitif[23]. Le pôle politique comprend la vie collective, les règles de vie commune, la discipline alors que le pôle

18. La signification de ces termes est développée en 2.1 : *Développer l'autonomie dans quel but ?* p. 10.
19. CLOUZEAU KRAEUTLER C., « Apprendre à lâcher prise », *Le nouvel éducateur : Les chemins de l'autonomie*, octobre 2019 (n°244), p. 22.
20. BRUNOT R., GROSJEAN L., 1999, p. 28.
21. *Ibid.*
22. LIQUETE V., MAURY Y., 2007, p.18.
23. LAHIRE B., « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue Française de Pédagogie,* n° 134, janvier-février-mars 2001, p.154

cognitif regroupe tout ce qui est lié à l'appropriation des savoirs. Dans chacune de ces catégories l'apprentissage de l'autonomie nécessite un cheminement de la part de l'élève, comme pour l'acquisition de n'importe quelle compétence[24]. Cela lui permet de se responsabiliser et d'acquérir son autonomie à son propre rythme. L'acquisition de cette autonomie, individuelle et/ou collective, permet à tous les individus d'une société, ici la classe, de se respecter mutuellement et de générer une véritable solidarité qui améliore le rapport entre l'élève et l'école[25].

2.2. Que comprend le terme « autonomie » dans les pédagogies nouvelles ?

Le terme « autonomie » est au cœur des pédagogies nouvelles mais chacune la développe dans un sens spécifique. Ces pédagogies, dont la plupart se retrouvent dans un mouvement commun nommé « Le mouvement d'éducation nouvelle », partagent certaines valeurs : du point de vue de l'apprentissage, l'autonomie représente la capacité à prendre en charge ses apprentissages et son autoformation ; en tant qu'approche pédagogique, l'autonomie vise à rendre les élèves plus actifs, motivés et à savoir prendre des initiatives. Cependant, une pédagogie active ne se limite pas à la mise en action des élèves par la manipulation, l'expérimentation et la participation, bien que ces aspects soient fondamentaux. La pédagogie active est bien plus large, cette analogie peut être évitée en reprenant les propos d'Édouard Claparède[26] qui qualifie ce type de pédagogie « d'éducation fonctionnelle » basée sur les besoins – de savoir, de chercher, de regarder, de travailler - de l'élève, qui se retrouve donc à l'origine de toutes activités pratiquées[27]. Les savoirs doivent avoir une utilité pour résoudre un questionnement, une situation problématique, ils deviennent alors des outils indispensables pour surmonter des obstacles ou difficultés. De plus, il est aussi essentiel pour le mouvement d'éducation nouvelle de permettre aux enfants de devenir des êtres pensants, d'en faire de futurs citoyens impliqués[28].

Dans cette sous-partie, seront développés uniquement les pédagogues dont je me suis inspirée pour construire les dispositifs liés à l'instauration d'un temps d'activités autonomes individuelles. De plus, je ne décrirai pas la totalité de leurs œuvres pédagogiques, souvent très fournie, mais citerai seulement les points qui m'ont profondément marquée et inspirée pour mes pratiques de classe.

---

24. Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, « Autonomie », *Le nouvel éducateur : Les chemins de l'autonomie*, octobre 2019 (n°244), p. 10.

25. CHABRUN C., « L'autonomie ? » *Le nouvel éducateur : Les chemins de l'autonomie*, octobre 2019 (n°244), p.9.

26. MEIRIEU P., *L'éducation en questions, Édouard Claparède : Doit-on faire « une école sur mesure » ?* © La-Cinquième-Mosaïque-Films, 2000. Consulté le 01/05/2020.

27. MISSANT, B., *Des ateliers Montessori à l'école*, Issy-les-Moulineaux, éd. ESF, 2001, p. 21-22.

28. GIAUQUE N., TIECHE CHRISTINAT C., *La pédagogie Freinet*, Lyon, éd. Chronique sociale, 2015, p. 9.

Maria Montessori (1870 – 1952)

Maria Montessori est une pédagogue d'origine italienne qui publia de nombreux ouvrages et dont la pédagogie fut reconnue rapidement dans le monde entier. Sa méthode se base sur les axes suivants[29] :

- **La nécessaire répétition de l'exercice.** Principe qui répond à un besoin psychique de l'enfant et permet d'accroître sa concentration.
- **Le libre choix et l'amour de l'ordre.** Les enfants sont capables de choisir ce qui les intéresse parmi le matériel pédagogique et le temps qu'ils veulent s'y consacrer ; ce choix se traduit par une recrudescence de l'activité. Maria Montessori constate également l'épanouissement des élèves à tenir leur classe en ordre. De ce fait, du matériel destiné à l'entretien de la classe est à leur libre disposition.
- **Le choix des jeux.** Les enfants ont à leur disposition des jeux ludiques comme des jeux éducatifs. En observant les élèves, Maria Montessori remarque que l'enfant fini toujours par préférer une activité utile à son développement qu'un jeu simplement amusant.
- **La discipline.** Il lui apparaît que les élèves respectent d'autant plus la discipline dans un climat de liberté structuré par quelques règles simples. De ce fait, la présence de l'enseignant n'influence pas sur le respect de la discipline et des élèves entre eux.
- **L'entrée dans la lecture par l'écriture.** La présence d'alphabets de toutes sortes, conçus pour permettre aux enfants de reconnaître les lettres au toucher, permet aux élèves de rentrer en contact avec les lettres sous différentes formes d'activités. À force de répétition, l'enfant commence à tracer des lettres naturellement et tout seul, puis des mots et enfin il se lance spontanément dans l'écriture puis la lecture.

D'autres principes sont également fondamentaux tels que le mélange des élèves de différents niveaux et âges, l'adaptation du mobilier à la taille des élèves, un soin esthétique particulier et une préparation soigneuse accordés à l'environnement et au matériel pédagogique. Maria Montessori a observé que l'enfant désire apprendre du monde en se concentrant sur les objets que le monde lui propose[30]. Ce désir se retrouve amplifié lorsque l'élève est dans un cadre sécurisant. En effet, l'établissement d'une structure, temporelle, matérielle et spatiale, stable est primordial, elle permet de bien définir les espaces, de respecter le rythme des élèves afin qu'ils progressent. Une des phrases pouvant décrire au mieux la pédagogie de Maria Montessori est « *aide moi à faire tout seul* », l'enseignant est considéré comme un accompagnateur de l'élève dans son parcours vers les connaissances.

29. MISSANT, B., 2001, p. 17-20.

30. MEIRIEU P., *L'éducation en questions, Maria Montessori : Peut-on apprendre à être autonome*, © La-Cinquième-Mosaïque-Films, 2000. Consulté le 01/05/2020.

Carl Rogers (1902-1987)

Carl Rogers est un psychologue et éducateur américain, qui a également publié de nombreux ouvrages. Il développe une pédagogie où l'enseignant est, comme pour toutes les pédagogies du mouvement d'éducation nouvelle, un accompagnateur de celui qui veut acquérir le savoir. Sa théorie est centrée sur « l'aide positive » qui se base sur trois pôles[31] :

- **L'écoute**. Axiome principal, il s'agit de pouvoir et savoir écouter dans le but de susciter tout autant que de poser les questions justes auprès de son partenaire. Cela permet, par ailleurs, d'établir un lien de confiance mutuel.
- **L'empathie**. L'enseignant doit écouter sans juger, sans interpréter les propos de son interlocuteur mais essayer de le comprendre.
- **La congruence**. Permet de rester authentique à soi-même, de ne pas se laisser influencer par autrui.

Ces trois axes participent à la mise en place d'un climat favorable au développement de la personne. En tant qu'éducateur, Carl Rogers accorde une grande place à l'autonomie de ses élèves en développant une pédagogie « non directive[32] ». Toutefois, il finit par l'abandonner en 1951 mais il continue à adhérer à l'importance de placer l'élève au centre des apprentissages et à aborder l'enseignant comme un « facilitateur » d'accès aux savoirs[33]. Il attribue aussi une place fondamentale à l'interprétation de l'erreur, qu'il assimile à un indice dont il faut chercher la signification. Son but est de comprendre la logique qui a provoqué l'erreur afin de pouvoir y remédier spécifiquement et ainsi faire progresser l'élève.

Célestin Freinet (1898-1966) et Fernand Oury (1920-1997)

Célestin Freinet et Fernand Oury sont deux pédagogues français dont les méthodes ont été reconnues internationalement. Ils seront abordés conjointement car la démarche de Fernand Oury est largement inspirée de la méthode de Célestin Freinet qu'il a adapté pour qu'elle soit applicable dans un environnement urbain[34] et y a intégré le système des ceintures de couleurs. De plus, ce que nous appelons couramment « la méthode Freinet » relève aujourd'hui d'un réseau d'enseignants, dont fait partie Fernand Oury, qui participe à sa modernisation et contribue ainsi à la pérennité de cette pédagogie de façon à ce qu'elle

31. MEIRIEU P., *L'éducation en questions, Carl Rogers : Suffit-il d'écouter pour aider ?* © La-Cinquième-Mosaïque-Films, 2000. Consulté le 01/05/2020.
32. La pédagogie non-directive est une méthode où chaque élève participe aux décisions de la classe. Le maître apporte une aide et une écoute qui doivent permettre à chaque élève de développer sa personnalité à travers les apprentissages. On n'impose ni le programme, ni les règlements internes et tout doit être négociable. *Ibid*.
33. PÉRÉSOL A., « Carl Rogers et l'action éducative », *Cahiers pédagogiques*, juin 2008, (n°464). Consulté le 01/05/2020.
34. MEIRIEU P., *Fernand Oury : Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Consulté le 01/05/2020.

reste toujours actuelle[35]. Cette méthode d'enseignement se caractérise par les points suivants[36] :

- **Donner du sens aux apprentissages**. Célestin Freinet veut rompre avec l'école où les savoirs comme les travaux scolaires sont détachés du monde réel et de la vie des élèves. Il préfère donner un vrai travail aux enfants et qu'ils y trouvent le plaisir du jeu et de l'apprentissage. Il fait en sorte de créer des situations où les savoirs sont nécessaires lorsqu'ils apportent une réponse à des questions que se pose l'élève.
- **Éveiller la curiosité**. La création et la recherche sont au centre de cette pédagogie. Les apprentissages se font par tâtonnement expérimental et répondent au désir de découverte des élèves.
- **Travailler au niveau et au rythme de chaque élève**. Il s'agit de respecter le niveau de chacun, de permettre à l'élève de se situer par rapport aux savoirs afin qu'il puisse se lancer des défis et passer à l'échelon supérieur uniquement quand il s'estime prêt.
- **Le tutorat et ceintures de comportement**. Ils permettent de faire travailler ensemble des élèves de différents niveaux pour éviter la « dispersion » du travail individuel, l'enfant apprend par lui-même et est aidé par les autres. Cela implique également que le maître n'est plus le seul détenteur du savoir et ne sera pas forcément la personne vers qui il faut se tourner pour avoir des réponses.

Pour que tout cela soit possible, des outils sont mis en place : l'espace de la classe est repensé pour offrir une liberté d'action et être modulé en fonction des activités. L'organisation du travail est également un point essentiel, les élèves travaillent avec des fichiers autocorrectifs, ils passent des brevets individuels, ils créent leur propre plan de travail en concertation avec l'enseignant. Ils se donnent des objectifs personnels ce qui leur offre l'occasion de mesurer par eux-mêmes leur progression. Ce rapport aux apprentissages permet de stimuler les élèves, ils se sentent impliqués dans leur propre éducation. De plus, ils participent activement à la vie de la classe et de l'école car ils peuvent aider à l'élaboration des règles de vie et prendre part aux décisions qui les concernent. En effet, les enseignants de la méthode Freinet ne donnent pas seulement la parole aux enfants, ils la valorisent aux yeux de tous pour montrer leurs vraies personnalités, capacités et valeurs.

35. GIAUQUE N., TIECHE CHRISTINAT C., 2015, p. 17-19.

36. *Ibid.* ; MEIRIEU P., *L'éducation en questions, Célestin Freinet Comment susciter le désir d'apprendre ?* © La-Cinquième-Mosaïque-Films, 2000. Consulté le 01/05/2020. MEIRIEU P., *L'éducation en questions, Fernand Oury : Y a t-il une autre loi possible dans la classe ? Op. cit.* ; MISSANT, B., 2001, p. 29-31.

Reggio Emilia : Loris Malaguzzi (1920 – 1994)

Loris Malaguzzi a été un enseignant puis un directeur d'école qui a participé à l'essor d'une pédagogie nouvelle développée au sein de la ville Reggio Emilia en Italie. Cette ville est le berceau d'une expérience unique en matière de philosophie éducative de la petite enfance[37]. En effet, l'ensemble des structures accueillant des enfants a été repensé selon cette pensée « *au lieu d'adapter l'enfant à l'école, nous avons besoin d'écoles adaptées aux enfants.*[38] » Un des principes fondamentaux de Reggio Emilia est la recherche, elle est omniprésente et se caractérise par une attitude de chercheur aussi bien chez les enfants, les enseignants mais aussi chez les parents. Cette posture permet de répondre aux questions issues de doutes comme de la curiosité, elle permet de construire de nouvelles connaissances, elle fait partie de la citoyenneté et de la démocratie[39]. Cette pédagogie est axée sur deux autres termes : l'écoute et les relations[40] qui permettent de faire ressortir les valeurs culturelles essentielles que sont la solidarité, la démocratie et la participation. Cette pédagogie n'est pas enseignée dans les écoles pour professeur, il faut la vivre pour la comprendre. C'est pourquoi des milliers d'enseignants et de chercheurs en sciences de l'éducation viennent visiter les écoles de Reggio chaque année. Il est très difficile de décrire cette approche car il s'agit d'un tout, d'un ensemble d'éléments et de détails qui forment une unité et participent à cette incroyable expérience. Toutefois, il est impossible de parler des écoles de Reggio sans mentionner l'art visuel qui y a une place prépondérante. Au sein de cette pédagogie, l'art visuel n'est pas réduit à de simples travaux développant une vision esthétique ou permettant de faire des exercices manuels, mais il est considéré comme un élément unificateur des diverses activités qui permet d'unir et créer des relations entre les différentes expériences. Il faut également stipuler que Loris Malaguzzi a la même préoccupation à propos de l'environnement des élèves que les pédagogies d'éducation nouvelle. Il met en avant l'importance d'avoir un environnement scolaire adapté aux enfants car il fait partie intégrante de l'éducation[41]. « L'environnement » n'est pas seulement à interpréter selon le sens physique mais aussi comme un climat, une ambiance. En effet, dans chaque école de Reggio se ressent une atmosphère de respect et de soutien mutuel, où

37. Enfants d'Europe, *Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi,* février 2004 (n°6).

38. MOSS P., RINALDI C., (2004) « Qu'est-ce que Reggio ? », *Enfants d'Europe*, *Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi,* février 2004 (n°6), p.2-3.

39. *Ibid.*

40. Les relations sont plurielles, elles englobent non seulement les élèves, les enseignants et les familles mais aussi l'ensemble de la ville. Cette dernière n'est pas considérée seulement comme un environnement physique mais aussi comme une entité vivante porteuse de messages culturels. *Ibid.*

41. VECCHI V., « Les multiples racines de la connaissance », *Enfants d'Europe, Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi,* février 2004 (n°6), p.18-21.

chaque individu a sa place qui est tout aussi important que n'importe quelle autre. Ce ressenti vient notamment de la participation active de tous : enfants, enseignants et parents. Les aptitudes de chacun sont reconnues et ont une part primordiale dans la relation éducative, tout le monde apporte des savoirs complémentaires et nécessaires les uns aux autres[42], il en résulte une atmosphère, non pas uniquement de classe mais de ville, respectueuse, sereine, bienveillante et dynamisante.

3. QUELLE PLACE POUR L'ENSEIGNANT ?

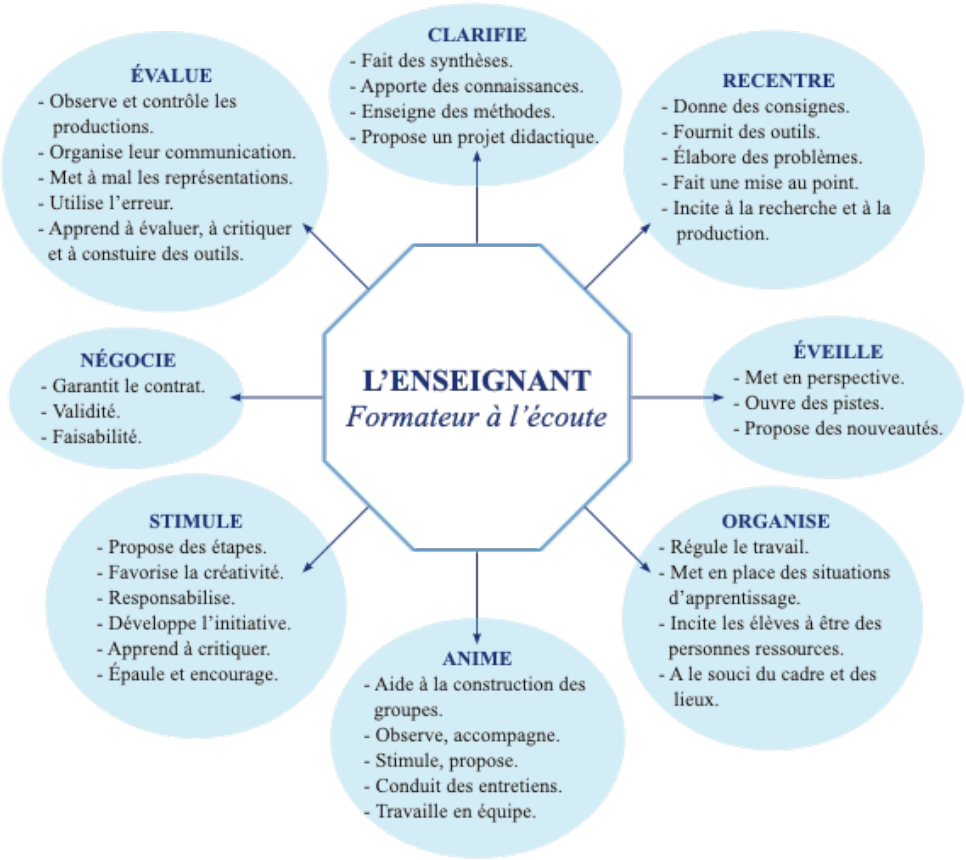
Au-delà d'être une préoccupation et un but à atteindre pour l'enseignant, le développement de l'autonomie chez ses élèves revient à repenser la place du maître par rapport à celles des enfants. Effectivement, il est alors nécessaire et indispensable de sortir du schéma transmissif classique pour chercher différentes manières d'aider les élèves à construire leurs cheminements vers les apprentissages[43]. Le professeur ne doit plus faire d'enseignement magistral mais se retrouve à adopter une posture d'accompagnateur :

> *« Il n'est plus un déversoir de savoir mais un guide proposant le bon outil au bon moment. Il contrôle et conseille les élèves sur la nature et la quantité de travail à effectuer, il aide à comprendre, à utiliser un outil ou à organiser les différents projets.*[44] »

Pour reprendre les propos de Jacques Tardif[45], l'enseignant a un rôle de « provocateur de développement » il fait mûrir la réflexion, accompagne le parcours, provoque les échanges autour des découvertes, régule les prises de parole. Dès lors, l'autonomie des élèves se retrouve radicalement stimulée par le dévouement et l'implication de l'enseignant[46]. Il doit également donner et montrer sa confiance envers ses élèves afin de revaloriser leur estime d'eux-mêmes. Recevoir la confiance et la bienveillance de l'enseignant permettent aux élèves de s'épanouir et cela se reflète dans leurs apprentissages mais aussi dans leur vie quotidienne en les aidant à devenir des individus responsables[47]. L'enseignant doit donc endosser de nombreux rôles qui sont synthétisés par le schéma ci-dessous de Brunot Roger et Laurence Grosjean[48].

---

42. CAGLIARI P., BAROZZI A., GIUDICI C., « Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation », *Enfants d'Europe, Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi,* février 2004 (n°6), p.28-30.
43. LIQUETE V., MAURY Y., 2007, p.15.
44. AUTRIC F., JOFFRE E., « Des outils au service de l'autonomie », *Le nouvel éducateur : Les chemins de l'autonomie*, octobre 2019 (n°244), p.19.
45. LIQUETE V., MAURY Y., 2007, p.20.
46. Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, 2019, p.10 ; MISSANT, B., 2001, p.75.
47. CLOUZEAU KRAEUTLER, 2019, p. 23 ; MISSANT, B., 2001, p.70.
48. BRUNOT R., GROSJEANL., 1999, p. 202.



Les postures prises et revendiquées par le professeur sont donc essentielles pour garantir le bon déroulement et la faisabilité d'un projet visant à développer l'autonomie des élèves. L'attitude bienveillante et accompagnatrice du maître améliore la relation élève/école mais aussi le comportement social des enfants qui deviennent des élèves ; tout en renforçant également l'implication des élèves dans leurs apprentissages.

4. CONCLUSION.

Cette première partie nous a permis de mettre en évidence que l'autonomie est omniprésente dans l'éducation, que ce soit dans le cadre de l'Éducation nationale ou au sein des pédagogies nouvelles, et qu'elle a de multiples facettes. Non seulement elle est à interpréter comme un comportement à acquérir par l'enfant, qui devient alors responsable et acteur de son parcours d'élève ; mais elle fait également partie de tous les apprentissages, qui se retrouvent transformés afin de redonner du sens, un but concret et une attractivité pour les élèves. L'enseignant se situe au cœur de ces modifications en adaptant l'environnement pédagogique et sa posture pour accompagner au mieux les élèves. Ce sont tous ces éléments qui sont en jeu lors de la réflexion à la mise en place de dispositif favorisant l'autonomie des enfants, les objectifs étant, au-delà de l'amélioration des apprentissages, de les aider à devenir élève et de changer leur rapport avec l'école pour qu'ils s'épanouissent pleinement comme enfant et comme élève.

2ème PARTIE

Situation de départ et réorganisation de la classe.

1. LA SITUATION DE DEPART.

Le mois de décembre a été pour moi l'occasion de faire un bilan sur ce premier trimestre. Déjà plusieurs mois s'étaient écoulés depuis la rentrée, j'avais pu prendre mes marques en tant qu'enseignante et voulais faire un premier état des lieux sur le comportement du groupe classe, les apprentissages des élèves et l'organisation de la classe.

1.1 Le groupe classe.

Comme je l'ai décrit lors de l'introduction, le groupe classe était difficile à gérer, de part certains élèves compliqués à canaliser et le manque d'intérêt de plusieurs enfants pour les activités proposées. De ce fait, en quelques mois j'ai pu observer un écart de niveau se creuser entre les élèves impliqués dans les situations d'enseignement présentées et ceux qui ne trouvaient pas de sens à faire le travail demandé. En effet, j'avais du mal à capter l'attention de tous les élèves, ils se dissipaient assez rapidement et je me retrouvais à endosser un rôle de « gendarme » plus que d'enseignante en faisant des reproches aux élèves ce qui causait un climat de classe « lourd ».

En termes de langage, seuls six ou sept élèves participaient constamment et les autres ne s'exprimaient pas, par manque d'intérêt ou parce qu'ils ne comprenaient pas les consignes ou mes attentes. De ce fait, j'avais l'impression que certains élèves ne se sentaient pas à l'aise dans la classe car ils n'osaient pas s'exprimer et ne s'appropriaient pas les moments de vie de classe. Ce ressenti s'est approfondi en voyant le comportement de deux élèves « empirer », être plus violents, tenter de fuir de la classe, malgré un investissement total des enseignantes, de la directrice, des parents, et la mise en place d'un suivi psychologique.

1.2 L'organisation spatiale et temporelle.

En début d'année, avec ma binôme, nous avions décidé d'attribuer un domaine d'apprentissage par temps d'activités afin que l'emploi du temps soit le même pour tous les élèves et se répètent chaque semaine. Le but étant de créer des repères temporels et une cohérence pour les enfants. L'organisation des ateliers, quoique non fixe, prenait régulièrement la répartition suivante : la classe était divisée en quatre groupes, deux groupes de petite section répartis avec l'ATSEM et l'enseignante avec une alternance de ces ateliers d'une semaine sur l'autre ; les deux groupes de moyenne section travaillaient seuls, ce pouvait être le même travail ou deux activités distinctes que les deux groupes alternaient une

semaine sur deux. Il n'y avait pas de temps dédié aux bilans des activités, la motricité n'était pas à la même heure chaque jour et la durée des regroupements variaient constamment et était assez longue[49].

En ce qui concerne l'organisation spatiale de la classe[50], nous avons dû tout mettre en place. À notre arrivée dans l'école, qui s'est faite le jour de la rentrée, la classe était presque vide car il s'agissait d'une création de classe. Nous avons dû placer les meubles rapidement et nous n'avons pas pu prendre le temps de réfléchir à leur disposition. Nous avons créé un coin jeu mélangeant le coin poupée, le coin cuisine avec une multitude d'accessoires, dans ce même coin nous avons disposé le matériel de base pour les élèves (feutres, crayons de couleurs, craies grasses ...). Pour le coin regroupement, nous voulions que tous les élèves puissent se voir, nous avons donc placé seulement trois bancs, en installant huit enfants par bancs, et deux chaises afin d'obtenir le nombre juste de place. Le placement des élèves était libre. Nous avions également disposé quatre tables pouvant accueillir tous les élèves lors des temps d'activités.

2. ANALYSE DE LA SITUATION.

2.1. Quelles conclusions tirer du comportement du groupe classe ?

Les élèves ne s'étaient pas vraiment appropriés l'environnement de la classe : le coin bibliothèque était rarement fréquenté car il n'était pas visible par les élèves. Il y avait de nombreuses disputes dans les coins jeux car les espaces s'entremêlaient. Malgré la mise en place d'une limitation du nombre d'élèves par l'utilisation de colliers[51], les élèves continuaient à se chamailler parce qu'ils se gênaient dans leur mouvement. La circulation dans la classe n'était pas non plus optimale, les tables prenaient beaucoup de place rendant les déplacements compliqués. L'accès au coin regroupement était trop restreint, il n'y avait qu'une seule entrée ce qui provoquait des « embouteillages » et bousculades pour y accéder. Les élèves étaient également trop nombreux pour chaque banc. De ce fait, les élèves avaient du mal à se concentrer lors des temps de regroupement car ils étaient mal installés et cette proximité augmentait également les disputes entre élèves qui se poussaient mutuellement pour avoir plus d'espace. La multitude de jeux et accessoires était aussi problématique cat cela allongeait la durée de rangement et provoquait une perte de temps inutile alors que le planning de la journée était assez dense. La disposition spatiale de la classe ne participait

49. Voir l'emploi du temps en annexe page 44.
50. Voir le schéma de la classe en annexe page 43.
51. Les colliers comportent une image qui correspond à un coin jeu particulier. Seuls les élèves ayant un collier peuvent accéder à ce coin jeu. Cette technique permet de limiter facilement le nombre d'enfants pouvant jouer en même temps.

donc pas à l'établissement d'un climat de classe apaisé, ni au bon rapport entre les élèves et la classe / l'école, cette dernière ne leur apparaissait pas véritablement accueillante.

Le rythme des journées n'était pas non plus adapté aux élèves. L'établissement d'une répétition de l'emploi du temps d'une semaine à l'autre était trop espacé pour permettre aux élèves d'établir des repères stables et rassurants. L'attribution d'un domaine d'apprentissage par temps d'activité n'aidait pas à l'assimilation des connaissances car les séances étaient trop espacées. De plus, l'organisation des temps d'activités par atelier avec des groupes en autonomie, sans avoir pris le temps de chercher comment stimuler l'envie de se mettre à la tâche chez les élèves, n'était pas concluante. Il n'y avait pas de temps de bilan pour ces activités, cela rendait difficile de percevoir l'avancement des élèves dans leurs apprentissages, et il était donc compliqué de proposer des remédiations efficaces. En outre, le manque de suivi ne motivait pas non plus les élèves à se mettre au travail. Cette organisation n'apportait pas de bonnes conditions d'apprentissage pour les enfants.

D'une manière globale, l'environnement et le rythme de la classe causaient plus d'obstacles aux apprentissages et au bien-être des élèves. Par ailleurs, cela n'aidait pas non plus l'organisation du point de vue de l'enseignante : le rythme était soutenu et à cause des nombreuses disputes il fallait constamment faire des rappels à l'ordre et cela faisait perdre énormément de temps. D'autre part, il était difficile de retenir quels élèves avaient fait ou non les activités en fonction des absences et le suivi de leur travail en autonomie n'était pas gérable.

2.2 La prise de conscience d'un changement nécessaire.

Pour améliorer la situation, j'ai cherché au sein des pédagogies nouvelles des pistes pour changer le climat de classe, le rapport entre les élèves et leur relation avec l'école ainsi que les apprentissages. Suite à mes recherches[52], j'ai pris conscience de la nécessité d'un changement drastique. Tout d'abord, comme cela est recommandé par Maria Montessori et Célestin Freinet, il m'a semblé primordial de modifier l'espace de la classe pour qu'il réponde plus aux besoins des élèves et que les différents secteurs soient mieux définis et plus attractifs pour les enfants. Maria Montessori et Loris Malaguzzi mettent également en évidence l'importance de respecter le rythme des élèves, de ce fait j'ai réfléchi à un aménagement de l'emploi du temps de la classe. Afin d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages, les pédagogues cités dans la première partie de ce mémoire évoquent la nécessité d'éveiller la curiosité des élèves et de donner du sens à leur travail dans le but les mobiliser et de les motiver, la passation des consignes et l'explication du travail étaient donc

52. Voir 1ère PARTIE : 2. La place de l'autonomie au sein des pédagogies nouvelles p. 10 – 16.

à améliorer. Enfin, pour créer un climat permettant le développement de la personne, il était important de responsabiliser les élèves et d'élaborer conjointement, élèves et enseignante, les règles communes nécessaires à la vie sociale. La modification de ces points devrait permettre d'améliorer le rapport des élèves avec la classe / l'école, tout en leur permettant de s'épanouir pour prendre pleinement leur rôle d'élève en plus de progresser dans leurs apprentissages.

3. MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS FAVORISANT L'AUTONOMIE DES ELEVES.

Grâce à ces recherches, j'ai pu réfléchir aux éléments pouvant être mis en place dans ma classe afin de favoriser les apprentissages des élèves mais également dans le but d'améliorer leurs places et attitudes dans la classe et au sein du groupe.

J'ai modifié l'emploi du temps de façon à intégrer un temps d'activités autonomes individuelles durant la matinée[53]. La pédagogie de Maria Montessori conseille d'articuler l'emploi du temps autour de trois pôles : un premier permettant la pratique d'ateliers libres qui permet d'exercer une pédagogie individualisée, un pôle de d'activités proposées par l'enseignant puis un troisième pôle consacré à la motricité ou aux arts plastiques[54].

EMPLOI DU TEMPS - *Classe 3*

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h20 8h45	**ACCUEIL - VIVRE ENSEMBLE** Accueil des élèves, marquage de présence (étiquette-prénom), jeux libres, temps de remédiation pour quelques élèves avec l'enseignante.				
8h45 8h50	**RANGEMENT**				
8h50 9h	**REGROUPEMENT** Éveil corporel, rituel des présents/absents, présentation de l'emploi du temps de la journée.				
9h 9h30	**ACTIVITÉS AUTONOMES INDIVIDUELLES + BILAN**				
9h30 10h	**MOTRICITÉ**				
10h 10h30	**ACTIVITÉS** Présentation des activités par demi-groupe de niveau, pendant ce temps de présentation l'autre demi groupe va aux toilettes et/ou va boire de l'eau. Bilan par groupe d'activité et non pas collectif.				
10h30 11h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**				
11h 11h20	**REGROUPEMENT** Étude d'un album de jeunesse, jeux mathématiques, chants et chorale chaque lundi.				
11h20 13h30	**PAUSE MÉRIDIENNE**				
13h30 14h	**TEMPS CALME** Relaxation, écoute d'une histoire sonore.			**TEMPS CALME** Relaxation, écoute d'une histoire sonore.	
14h 14h10	**REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques	14h 14h10 **REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques		14h 14h10 **REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques	14h 14h10 **REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques
14h15 15h	**ACTIVITÉ MS** Sieste 12h30 15h	14h15 14h45 **ACTIVITÉ MS** Sieste 12h30 14h45 14h45 15h **RREGROUPEMENT** Verbalisation de la journé		14h15 15h **ACTIVITÉ MS** Sieste 12h30 15h	14h15 14h45 **ACTIVITÉS MS** Sieste 12h30 14h30 14h45 15h **RREGROUPEMENT** Verbalisation de la journée
15h 15h30	**ACTIVITÉS EN AUTONOMIE**			**15h 15h30** **CHANT**	
15h30 16h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**			15h30 16h **RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**	
16h 16h20	**REGROUPEMENT** Bilan fin de journée			16h 16h20 **REGROUPEMENT** Bilan fin de journée	

J'ai donc décidé de commencer la journée par le temps d'activités autonomes individuelles de façon à ce que les élèves puissent entamer leur journée avec les activités

53. Voir le nouvel emploi du temps en annexe page 44.
54. MISSANT B., 2001, p. 100 – 101.

qu'ils souhaitent. Ensuite, après le bilan des activités autonomes, l'ensemble de la classe se dirige en motricité afin que les enfants puissent se dépenser. S'en suit un passage aux toilettes par demi-groupe ce qui permet de donner la consigne de travail séparément entre les élèves de petite section et de moyenne section. Après la passation des consignes, les groupes effectuent les activités proposées par l'enseignante.

L'instauration du temps d'activités autonomes individuelles a été effectuée et réfléchie en collaboration avec les élèves. En effet, l'élaboration de ce temps d'activités a duré cinq jours durant lesquels les élèves ont proposé des règles à respecter, des aménagements possibles, des solutions aux problèmes rencontrés. J'ai tenu à ce que les enfants soient entièrement intégrés à la création de ce nouveau temps d'activités pour qu'ils se sentent impliqués et responsables et qu'ils comprennent pourquoi ces règles ont été établies. Ce principe d'associer les élèves aux prises de décisions et à la constitution des règles de vie est notamment utilisé dans les écoles appliquant la pédagogie Freinet et Montessori mais c'est aussi un axiome clé chez Carl Rogers. La procédure que j'ai employée est la suivante : lors du premier jour, j'ai proposé ce nouveau temps d'activité en montrant où se situaient les jeux dans la classe, les élèves ont pu jouer librement, une seule règle avait été donnée : celle de jouer seul. Lors du bilan de ce premier temps d'activité les enfants ont parlé de ce qu'ils ont fait mais aussi des problèmes rencontrés, c'est alors que nous avons pu chercher des solutions collectivement. Ainsi, chaque jour nous mettions en place les solutions proposées par la classe et lors des bilans nous faisions un point sur leurs activités mais aussi sur le fonctionnement de ce temps en proposant des améliorations. C'est de cette façon que les élèves ont proposé de prendre des photos des activités et de les coller à l'emplacement où doivent se ranger les jeux, de faire un affichage[55] avec les règles qu'ils ont eux-mêmes trouvées (pour ne pas faire trop de bruit il faut chuchoter, utiliser des tapis pour jouer au Lego ou Kapla, ne pas crier). Ils ont également voulu créer un affichage afin de voir plus clairement toutes les activités à leur disposition[56]. J'ai profité des bilans pour orienter les discussions jusqu'à ce que les élèves évoquent l'intérêt d'avoir un cahier personnel qui permettrait de savoir quel jeu a déjà été fait et ceux qu'il reste à expérimenter. Ainsi, j'ai pu leur fabriquer un cahier de réussite personnel[57] qui contient chaque activité classée par domaine et avec les niveaux de difficultés symbolisés par des étoiles (de une à trois étoiles). Après ces cinq jours d'ajustement, les activités autonomes individuelles étaient totalement adoptées par les élèves. À présent les temps de bilan sont en majorité dédiés à la

55. Voir la photo de l'affichage en annexe page 45.
56. Voir la photo de l'affichage en annexe page 45.
57. Voir un exemplaire du cahier de réussite personnel en annexe page 46.

présentation des activités réalisées par les élèves mais il y a encore des discussions sur l'amélioration de son déroulement dès lors qu'un problème est soulevé par un élève.

Le temps de bilan après les activités autonomes individuelles est primordial. Cette mise en commun est un moment collectif très important qui a plusieurs buts[58] : il offre la possibilité aux élèves de présenter leur travail, ce dernier est valorisé par un commentaire de l'enseignant mais aussi par les autres élèves qui applaudissent[59] chaque enfant ayant pris la parole. C'est également un moment d'échange où apparaissent les découvertes, constatations et questionnements des élèves, ces interactions entre les enfants conduisent à de nouveaux apprentissages[60]. Durant les bilans, mais aussi à chaque instant de la classe, il est essentiel en tant qu'enseignant d'adopter la démarche **V.I.P**. développée par Mireille Brigaudiot[61] qui signifie **V**aloriser l'essai / la parole de l'enfant, **I**nterpréter son travail (les réussites comme les erreurs) et **P**oser l'écart en montrant le but à atteindre tout en expliquant comment l'élève peut y parvenir. Cela permet de motiver et dynamiser les élèves dans leurs apprentissages.

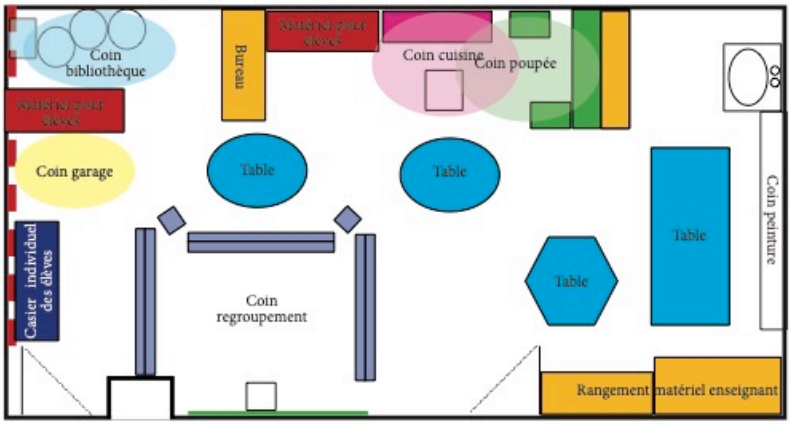
Afin que les élèves gagnent en confiance en eux et que cela se répercute sur leur comportement et leur apprentissage, il est nécessaire de leur accorder notre confiance en tant qu'enseignant en les responsabilisant, méthode employée notamment dans les pédagogies de Célestin Freinet et Maria Montessori. Cette responsabilisation peut prendre différentes formes, il y a la responsabilité à la semaine de tâches telles que le dénombrement des absents, des présents, chefs de rangs etc. Ces responsabilités étaient déjà en place depuis le début de l'année mais la nouveauté est l'attribution de ces responsabilités au hasard (je pioche le responsable au sein de toutes les étiquettes prénoms de la classe[62]) alors qu'auparavant c'était sur la base du volontariat et en cas de nombreux volontaires c'était l'enseignante qui choisissait. Une autre preuve de confiance de l'adulte est l'autorisation pour les élèves de se déplacer seuls pour aller aux toilettes ou pour aller boire. Ils doivent juste me tenir informée et prendre un collier autorisant leur déplacement (pour contrôler un minimum les allers - retours il y a seulement quatre colliers : deux ont une image de toilettes et des dessins indiquant les étapes à ne pas oublier – tirer la chasse d'eau et se laver les mains - et deux ont une image de gobelet).

58. DOR F., « Un chemin pour accéder à l'autonomie », *Le nouvel éducateur : Les chemins de l'autonomie*, octobre 2019 (n°244), p. 21.
59. Les applaudissements ont commencé naturellement dans la classe et cela est devenu un rituel.
60. DOR F., *op. cit.* p.21.
61. Intervention de Mireille Brigaudiot « Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle ». Intervention résumée par B. Van Hecke, CPC Nyons en décembre 2007 pour l'académie de Grenoble. Consulté le 12/05/20.
62. Ceux qui ont eu une responsabilité durant une semaine ne peuvent pas être à nouveau piochés la semaine suivante afin de garantir la rotation de tous les élèves de la classe.

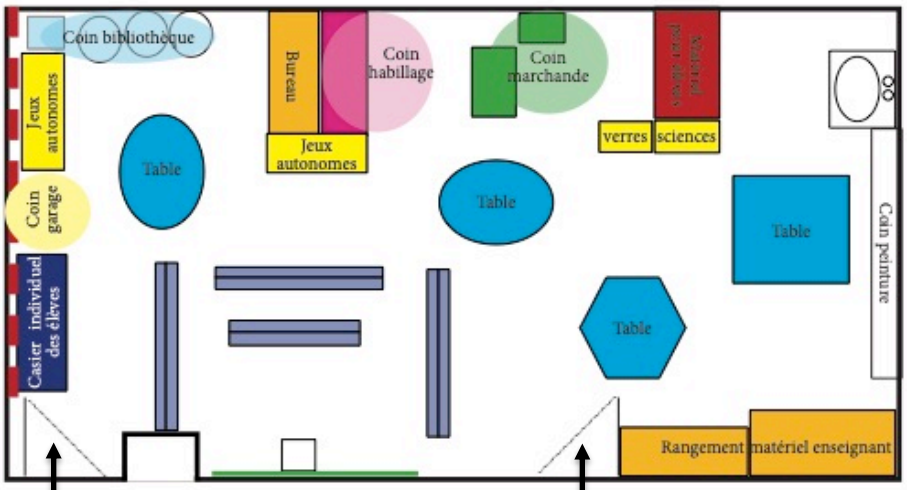
Un autre point important venant des pédagogies nouvelles est l'explicitation du sens du travail et des consignes de l'enseignant. Cela permet de faire comprendre aux élèves pourquoi ils font ces activités et ce qu'elles vont lui apporter. L'explication des règles de vie permet aussi de faire comprendre aux élèves pourquoi il faut les respecter et pourquoi l'enseignante fait des remarques lorsqu'ils agissent d'une certaine façon. Un autre point est la mise en place d'une fiche individuelle de suivi du comportement[63] pour les élèves turbulents. Cela met en valeur les jours où ils ont respecté les règles de vie, leur permet de prendre conscience de ce qui est tolérable ou non et surtout pourquoi. À chaque fin de journée, une discussion avec l'enseignante tient lieu de bilan à chaque fin de journée.

En ce qui concerne l'aménagement de l'espace, j'ai décidé suivre les recommandations de Jacques Bossis, Catherine Dumas, Christine Livérato et Claudie Méjan dans leur livre « Aménager les espaces pour mieux apprendre, À l'école de la bienveillance ». J'ai attribué des rangements dédiés aux jeux autonomes en vue de l'instauration du temps d'activités autonomes individuelles. J'ai aussi mieux délimité les zones de jeux symboliques pour ne plus qu'elles s'entremêlent. J'ai mis à disposition des gobelets nominatifs dans un tiroir pour que les élèves puissent aller boire lorsqu'ils en ont besoin. La taille du coin bibliothèque a été diminuée pour le rendre plus intime et que les élèves puissent également l'utiliser comme coin de repos. Le placement des tables a été repensé afin de faciliter la circulation dans la classe. Désormais le coin regroupement a quatre bancs pour que les élèves soient moins serrés. Les enfants ont une place nominative qui leur est attribuée grâce au placement d'étiquettes prénoms sur le dossier des bancs.

Avant modifications



Après modifications



Porte annexe Porte principale

63. Voir un exemplaire en annexe page 49.

4. PORTRAIT D'ELEVES DONT LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE SERAIT BENEFIQUE.

Le but de la mise en place de ces dispositifs permettant le développement de l'autonomie est de changer le rapport des élèves avec la classe et l'école, mais également de participer et de les aider dans la construction de leurs apprentissages et de leur comportement d'élève. Dans le groupe classe, il y a notamment six élèves qui pourraient vraiment tirer un avantage de voir leur autonomie se développer pour avoir un meilleur relationnel avec l'école mais aussi pouvoir réussir à entrer dans les apprentissages et devenir élève.

Parmi ces six élèves, quatre sont en petite section (élève A, B, C et D) et deux sont en moyenne section (élève E et F). Les élèves A, B et C font partis des enfants considérés comme turbulents, qui ont une rupture totale avec l'école et le comportement d'élève. Ils présentent un comportement violent tant avec leurs camarades qu'avec les adultes. L'élève D est une enfant avec une situation familiale très complexe, elle est très peu stimulée chez elle et en classe elle est très en retrait, elle parle peu (moins d'une fois par jour en moyenne) et ses paroles sont presque incompréhensibles. L'élève E est arrivée en cours d'année et refuse de parler aux adultes alors que son intégration dans le groupe s'est très bien déroulée. Les élèves E et F ne sont pas investis dans leurs apprentissages et ils n'arrivent pas à travailler en autonomie lors des activités de la matinée (lorsque les élèves de petite section sont en travail dirigé et ceux de moyenne section sont seuls).

J'ai observé attentivement ces six élèves afin de pouvoir comparer leur comportement avant et après l'instauration du temps d'activités autonomes. Mes observations sur leur comportement initial sont synthétisées[64] dans les tableaux ci-dessous :

Comportement durant le temps de classe.	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Élève E	Élève F
Respecte les règles de vie de la classe.	X	≅	X	√	≅	√
Respecte ses camarades (les écoute, respecte leur travail).	X	≅	X	√	√	√
Respecte le matériel de la classe.	X	√	X	√	√	√
Respecte les adultes et leur autorité.	X	≅	X	√	≅	√
Écoute et répond aux adultes.	X	≅	≅	X	X	√
S'exprime correctement.	X	≅	√	X	≅	≅
Participe lors des regroupements et autres moments de partage et de vie de la classe.	X	X	≅	X	X	√
Est concentré et investi dans ses apprentissages.	X	X	X	X	X	X
Est violent.	√	√	√	X	X	X
A un bon rapport avec l'école (d'après les critères précédents)	X	X	X	≅	X	√
A un comportement d'élève (d'après les critères précédents).	X	X	X	X	≅	≅

√ : tout le temps ; ≅ : ponctuellement ; X : jamais.

64. Une description plus complète des comportements de chaque élève se trouve en annexe page 50 - 51.

Leurs comportements durant les ateliers autonomes sont intéressants à analyser. Les élèves B et E ont directement intégré et respecté les règles établies conjointement, l'élève C a encore un peu de mal mais il se montre quand même plus enclin à respecter les règles. Les élèves semblent curieux de pratiquer ces activités libres et, mis à part les élèves A et D, ils vont chercher seuls un jeu et se mettent rapidement à la tâche. La mise en place, de façon collective, de ce temps d'activités a pour conséquence un investissement important et immédiat des élèves.

Comportement durant les ateliers autonomes après une semaine de mise en place.	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Élève E	Élève F
Va chercher une activité seul.	X	√	√	X	√	√
Se met à la tâche seul.	X	√	√	X	√	√
Persévère en cas de difficulté.	X	X	X	X	X	X
Va chercher l'aide de l'adulte en cas de besoin.	X	≅	≅	X	≅	≅
Varie ses activités.	X	X	X	X	≅	≅
Si l'activité qu'il/elle souhaite faire est prise, se dirige vers une autre activité disponible/	X	X	X	X	≅	X
S'est approprié l'utilisation du cahier de réussites.	X	≅	X	X	√	≅
Présente ses réalisations lors des bilans.	X	≅	√	X	X	≅
Respecte les règles établies collectivement.	X	√	≅	√	√	√

√ : tout le temps ; ≅ : ponctuellement ; X : jamais.

5. CONCLUSION.

Le groupe classe était très énergique, le niveau des enfants était hétérogène et certains n'avaient pas encore acquis le comportement d'élève et semblaient avoir un relationnel compliqué avec la classe / l'école. Lors de l'analyse du comportement des enfants, il est apparu que l'organisation spatiale et temporelle de la classe présentait des obstacles à leur épanouissement. C'est pourquoi l'instauration de dispositifs permettant le développement de l'autonomie des élèves, inspirés des méthodes des pédagogies nouvelles comme la mise en place d'un temps d'activités autonomes individuelles, semble primordial pour remédier à cette situation. Une observation plus fine de six élèves permet d'avoir un point de comparaison sur l'impact de ces nouveaux arrangements.

3ème PARTIE

Analyse des résultats et remédiations à prévoir.

1. BILAN DES DISPOSITIFS INSTAURÉS.

Le temps d'activités autonomes individuelles a été élaboré avec les élèves sur une durée de cinq jours. Il a ensuite été testé durant trois semaines consécutives avec un constant perfectionnement des modalités d'organisation de ce temps grâce aux conclusions et décisions prises conjointement lors des bilans.

1.1. Le groupe classe.

1.1.1. Lors des temps d'activités autonomes individuelles.

L'ensemble du groupe classe s'est approprié ce temps d'activités autonomes individuelles. Non seulement, les élèves respectent les règles communes mises en place mais ils sont très impliqués et investis dans leur travail. Il en résulte une atmosphère dynamique, une sorte d'effervescence d'activités très respectueuse.

Cette acceptation unanime a été rendue possible grâce aux éléments suivants :

- L'élaboration conjointe des règles à respecter et de l'aménagement du temps d'activités autonomes. Effectivement, les cinq jours d'installation ont permis aux élèves de proposer leurs idées d'amélioration de ce temps. Ils ont, en quelque sorte, mené une démarche d'investigation : face à un problème ou une difficulté rencontrée durant le temps d'activités autonomes, ils faisaient part de leurs constats lors des bilans pour qu'une solution puisse être trouvée et adoptée collectivement. Comme j'avais imposé une seule règle, tout était à construire – avec un léger aiguillage de ma part en cas de nécessité pour réorienter les discussions – et je m'organisais pour que leurs idées puissent être mises en place dès le lendemain. De ce fait, les élèves pouvaient rapidement voir l'application de leurs propositions et dès lors, ils se sentaient plus concernés et impliqués. Ils ont pu prendre conscience que leurs avis comptaient, ils se sont donc sentis plus concernés et impliqués. Ce projet est devenu le leur. Par conséquent, ils sont devenus plus respectueux les uns des autres, envers les règles, le matériel. En cas de discorde ou de non-respect des règles, ce sont les enfants eux-mêmes qui s'interpellent et font un rappel à l'ordre. Ils se mettent rapidement à la tâche, ils se débrouillent seuls et des scènes d'entraide émergent si un élève a besoin d'aide pour porter son activité par exemple.
- La mise en place de bilan collectif. C'est grâce aux bilans que ce projet a pu aboutir, car c'est lors de ces derniers que les élèves ont pu soumettre leurs propositions d'aménagement. De plus, les bilans offrent la possibilité aux élèves de partager leur réussite, leur difficulté ou

encore leur méthodologie[65]. Cette mise en commun est essentielle car elle permet de valoriser le travail des enfants tout comme leurs découvertes, leurs questionnements et les interactions issues de ces partages conduisent le groupe classe vers de nouveaux apprentissages grâce à la confrontation des différents points de vue et des méthodes des élèves[66]. D'ailleurs ce temps d'échange permet aux enfants de se rendre compte que l'enseignant accorde de l'intérêt à leur travail, même s'il n'est pas présent pendant sa réalisation. Les bilans sur la pratique des activités permettent également de rappeler la diversité des jeux disponibles aux élèves et par la même occasion de les inciter à effectuer ces activités. Enfin, ce temps de parole offre la possibilité à l'enseignant de constater les progrès ou les difficultés langagières des enfants.

- Le cahier de réussite personnelle. Il donne à voir l'ensemble des activités possibles et permet de motiver les élèves à aller vers des ateliers qu'ils n'ont pas encore expérimentés. Les cahiers sont personnels (il y a la photo des enfants sur leurs cahiers) mais leur contenu est identique afin de faciliter la différenciation. En effet, il offre la possibilité aux élèves de petite section avec un niveau avancé de commencer des activités normalement destinées aux élèves de moyenne section et à l'inverse, il permet aux élèves de moyenne section en difficultés de reprendre confiance en eux sur des activités plus simples. Il n'y a pas de distinction visuelle entre les jeux qui correspondent au niveau de petite ou moyenne section afin de ne pas stigmatiser les élèves choisissant des jeux qui ne sont pas destinés à leur tranche d'âge. L'utilisation de ces cahiers a permis de motiver les élèves qui sont très à l'aise et se lassent vite des activités s'il n'y a pas un but ou un défi à relever.

Tous ces éléments ont permis de créer une atmosphère propice au travail. Les élèves semblent prendre plaisir et s'épanouir dans ces conditions car ils se mettent rapidement à la tâche, ils sont concentrés et investis dans leurs apprentissages. En effet, la participation des élèves a nettement augmenté à un tel point qu'il m'est impossible de réussir à interroger tout le monde lors des bilans. Cela démontre le regain d'intérêt des enfants pour les activités et les temps d'échange de la classe. J'ai également pu observer une amélioration du niveau de langage des élèves. Leur temps de parole ayant été accentué, cela a permis de développer leur vocabulaire grâce à leurs prises de parole plus nombreuses mais aussi par l'écoute des autres et des remédiations que j'ai pu apporter.

1.1.2. Lors des autres temps de classe.

Le climat de la classe n'a pas radicalement changé du jour au lendemain mais s'est modifié progressivement et naturellement. Dorénavant, et bien que les élèves soient toujours aussi

65. BOSSIS J., DUMAS C., LIVÉRATO C., MÉJEAN C., 2015, p. 139.
66. DOR F., 2019, p. 21 ; GIAUQUE N., TIECHE CHRISTINANT C., 2015, p. 68 – 69.

énergiques, l'atmosphère de la classe est plus dynamique et moins oppressante car l'énergie des élèves est orientée vers la vie de classe et participe à son émulation. Ils se comportent dans tous les temps de classe de la même façon que durant les activités autonomes, c'est-à-dire qu'ils sont plus concentrés dans leur travail, ils sont plus calmes et respectueux de leur environnement et de leurs camarades. Ils participent activement aux temps d'échange et se montrent plus responsables. Ils ont compris pourquoi des règles étaient établies et l'intérêt pour eux de les respecter. Un exemple assez marquant est le rangement des activités, notamment après l'accueil du matin. Avant d'avoir expliqué l'intérêt de ranger rapidement, les élèves rangeaient très lentement, ils prenaient presque dix minutes ce qui avait une répercussion sur la suite de l'emploi du temps de la journée. Toutefois, à partir du moment où j'ai expliqué que plus le temps de rangement était long, plus ils perdaient du temps pour les activités ils ont pris conscience de l'utilité de ranger vite et le gain qu'ils pouvaient en tirer. Dès lors, j'ai commencé à chronométrer le temps de rangement, c'est devenu une sorte de défi commun à toute la classe de battre leur propre record, et dorénavant le temps de rangement ne dépasse jamais trois ou quatre minutes. Cet exemple illustre que donner du sens aux consignes comme aux règles permet aux élèves de les comprendre, de les respecter et de s'investir davantage.

1.2. L'organisation spatiale et temporelle.

La réorganisation spatiale et temporelle de la classe a été très bénéfique pour les élèves du point de vue du développement de leur autonomie mais aussi pour leur épanouissement personnel. En effet, ils se sont appropriés tous les espaces de la classe, ces derniers étant mieux définis et délimités cela permet une meilleure utilisation. De plus, la circulation dans la classe est plus fluide et l'espace personnel sur les bancs est plus large ce qui évite les disputes ou tensions entre élèves et leur permet d'être plus à l'aise. La diminution du nombre de jeux et accessoires disponibles en accès libre le matin a permis de raccourcir considérablement le temps de rangement sans que les élèves ressentent un manque.

Le nouvel emploi du temps convient mieux aux élèves car il a été réfléchi en fonction des besoins physiologiques des enfants qui se sentent donc moins contraints. Le matin à l'accueil ils peuvent faire des jeux libres, s'en suit un moment d'éveil corporel lors du temps de regroupement avant de procéder aux rituels mathématiques. Ensuite le temps d'activités autonomes individuelles leur laisse à nouveau un libre choix pour leurs activités et les apprentissages auxquels ils souhaitent se consacrer. La séparation par la motricité du temps d'activités autonomes et des activités que je leur propose, permet aux élèves de se dépenser, de se défouler et ainsi d'être plus concentrés sur les activités qui suivent. À présent il n'y a plus de nombreux passages aux toilettes obligatoires, il en reste juste un qui

est placé après la motricité. Cela permet aux élèves de boire et d'aller aux toilettes après s'être dépensés ce qui correspond davantage à leurs besoins réels. Avant ce passage aux sanitaires, les élèves peuvent aller aux toilettes ou boire lorsqu'ils le désirent en prenant le collier approprié après m'avoir avertie. Les élèves se sont très rapidement adaptés à ce nouveau rythme, surtout qu'il a été illustré par un emploi du temps journalier imagé expliqué à l'oral tous les matins lors du premier regroupement. Toutes ces modifications contribuent à améliorer la relation entre les élèves et l'école qui leur apparait plus accueillante et respectueuses de leurs besoins.

1.3. Portraits d'élèves.

La période d'instauration des dispositifs développant l'autonomie des élèves a duré trois semaines. À la fin, j'ai pu faire un point sur leurs impacts en analysant le comportement des six élèves précédemment décrits[67]. Les données des tableaux ci-dessous ont été récoltées après avoir observé durant une semaine les six élèves à l'issu de cette période.

Comportement durant le temps de classe.	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Élève E	Élève F
Respecte les règles de vie de la classe.	≅	√	≅	√	√	√
Respecte ses camarades (les écoute, respecte leur travail).	≅	√	√	√	√	√
Respecte le matériel de la classe.	≅	√	≅	√	√	√
Respecte les adultes et leur autorité.	≅	√	≅	√	√	√
Écoute et répond aux adultes.	≅	√	≅	≅	√	√
S'exprime correctement.	≅	√	√	≅	√	√
Participe lors des regroupements et autres moments de partage et de vie de la classe.	≅	√	√	≅	√	√
Est concentré et investi dans ses apprentissages.	≅	√	√	≅	√	≅
Est violent.	≅	X	≅	X	X	X
A un bon rapport avec l'école (d'après les critères précédents)	≅	√	≅	√	√	√
A un comportement d'élève (d'après les critères précédents).	≅	√	≅	≅	√	√

√ : tout le temps ; ≅ : ponctuellement ; X : jamais.

Le comportement des élèves dans la classe a drastiquement changé. Dorénavant ils sont plus respectueux envers leurs camarades et les adultes (ATSEM et enseignante). Les élèves A et C ont encore des « crises de violence » mais elles sont plus ponctuelles et l'élève B n'est plus violent. Ils participent activement à la vie de la classe grâce aux responsabilités et lors des regroupements (l'élève D est encore réservée mais maintenant elle chante les comptines avec le groupe classe et vient me parler deux à trois fois par jour). L'élève E me

67. Une description plus complète du comportement de ces six élèves se trouve en annexe page 52-55.

parle et vient même me voir si elle a des difficultés, elle a totalement acquis le comportement d'élève. D'une manière générale, ils s'expriment tous davantage et ils sont mieux compris par leurs camarades ce qui évite des scènes de discorde. Les élèves sont tous investis et concentrés dans leur travail, que ce soit une activité à réaliser en autonomie ou avec l'enseignante. Ils respectent les règles de vie et semblent plus épanouis en classe. Toutes ces modifications montrent qu'ils se sentent mieux à l'école et qu'ils ont commencé à adopter une posture d'élève.

Comportement durant les ateliers autonomes après trois semaines de mise en place.	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Élève E	Élève F
Va chercher une activité seul.	√	√	√	√	√	√
Se met à la tâche seul.	√	√	√	√	√	√
Persévère en cas de difficulté.	X	√	≅	≅	√	≅
Va chercher l'aide de l'adulte en cas de besoin.	≅	√	√	X	√	√
Varie ses activités.	X	≅	X	X	√	√
Si l'activité qu'il/elle souhaite faire est prise, se dirige vers une autre activité disponible/	X	X	X	≅	√	√
S'est approprié l'utilisation du cahier de réussites.	X	≅	≅	X	√	≅
Présente ses réalisations lors des bilans.	√	√	√	X	√	√
Respecte les règles établies collectivement.	≅	√	√	√	√	√

√ : tout le temps ; ≅ : ponctuellement ; X : jamais.

Les résultats de l'observation durant le temps d'activités autonomes montrent qu'ils se sont tous bien appropriés ce temps de travail. À présent les élèves A et D vont, eux aussi, chercher seuls leurs jeux et se mettent à la tâche rapidement. Ils viennent me demander de l'aide en cas de besoin, à l'exception des élèves A et D. De plus, hormis l'élève D qui n'ose pas encore prendre la parole devant le groupe classe, ils prennent tous plaisir à montrer leur travail lors des bilans collectifs. Ils respectent les règles établies collectivement, même si l'élève A a encore du mal à ne pas abîmer les constructions des autres enfants lorsqu'il est énervé. Les élèves de petite section prennent toujours le même type de jeu, il s'agit surtout d'activités de transvasement ou de jeux de construction, et préfèrent observer d'autres élèves faire les activités auxquelles ils veulent jouer plutôt que d'en chercher une autre. La répétition et l'observation de ces activités a probablement un aspect rassurant pour eux. Les élèves de moyenne section varient les jeux et se sont appropriés l'utilisation du cahier de réussite même si l'élève F oublie encore de faire valider les activités qu'il a faites.

Dans l'ensemble, les élèves sont autonomes et épanouis durant ce temps d'activités qu'ils semblent particulièrement apprécier.

2. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.

Durant cette période de trois semaines de mise en place du temps d'activités autonomes individuelles, j'ai fait face à des difficultés qui ont éveillées de nouveaux questionnements sur les dispositifs instaurés.

2.1. L'individualisation des ateliers autonomes.

Au début de ma réflexion sur l'organisation d'un temps d'activités autonomes, j'ai voulu que ce temps soit individuel pour que les enfants fassent leur activité seul. De ce fait, l'unique règle que j'ai imposée était la nécessité de jouer seul[68]. Toutefois, même si les élèves semblaient d'accord avec cette règle et ne s'y opposaient pas, ils ne semblaient pas la comprendre réellement car elle allait à l'encontre de leur nature sociale[69]. En effet, cette incompréhension s'illustrait surtout au sein des jeux de construction où les enfants *« jouaient seuls mais ensemble »*[70], c'est-à-dire qu'ils respectaient bien la règle de prendre un tapis par élève pour jouer dessus mais ils réalisaient une construction commune d'une tour à la jonction des tapis. Cette scène illustre un début de coopération entre les élèves qui voulaient réaliser un projet commun afin de dépasser leurs limites personnelles. Les émergences de scènes d'entraide, sous différentes formes : langagière (pour aider à trouver le bon vocabulaire), technique (pour des réalisations de constructions) et pour transporter le matériel, sont devenues de plus en plus fréquentes au sein du groupe classe. Il m'est donc apparue que cette règle n'avait plus vraiment lieu d'être parce qu'elle empêchait la naissance d'une plus grande coopération entre les enfants. De plus, les activités, telle que l'observation des escargots, prennent beaucoup plus de sens et permettent davantage d'apprentissages lorsque les élèves peuvent échanger et discuter entre eux des observations qu'ils font.

Un autre élément sur l'individualisation des ateliers m'a amenée à remettre en question une de mes convictions, il s'agit des « enfants qui attendent ». Effectivement, lorsqu'une activité n'était plus disponible car un élève l'avait déjà prise mais qu'un autre la voulait également, ce dernier ne se dirigeait pas forcément vers d'autres activités en attendant mais préférait attendre à côté de l'élève qui avait l'activité qu'il souhaitait faire. Au départ, je pensais que c'était du temps perdu pour cet élève apparemment passif, et j'incitais donc les élèves à chercher d'autres jeux à faire en attendant que les jeux se libèrent. En cherchant pourquoi ces élèves préféraient attendre, je me suis rendue compte que

68. Cette règle vient d'un amalgame que j'ai fait entre autonomie et individualisme. Cette confusion est assez fréquente chez les enseignants novices en pédagogies nouvelles (LIQUETE, MAURY p. 28).

69. Le fonctionnement essentiellement social de l'être humain et donc des enfants a été mis en évidence par des théoriciens de la psychologie des apprentissages comme Jean Piaget et Lev S. Vygotsky.

70. Expression qu'un élève a répondu à ma remarque sur le fait qu'il ne jouait pas seul et je l'ai trouvé assez pertinente.

l'attitude d'observateur n'est pas passive, bien au contraire, cela permet d'avoir une première approche du jeu et de suivre la réflexion d'un autre élève. J'ai donc remis en question ma conception initiale et j'ai laissé les élèves observer leurs camarades en train de travailler. Peut-être que cette situation pourra provoquer des collaborations entre les enfants pour trouver des solutions en cas d'obstacles rencontrés par l'élève « actif ».

C'est suite à ces constats que j'envisage de supprimer la règle de l'individualisation des activités autonomes.

2.2. Les difficultés de pratique et mise en place.

Au-delà de la difficulté portant sur l'individualisation des ateliers, la mise en place de ce temps d'activités autonomes a également été problématique. Dans les ouvrages que j'ai pu consulter[71], la durée recommandée pour le fonctionnement d'ateliers autonomes est comprise entre une heure et une heure et demi. Or, durant les cinq jours de mise en place des ateliers, j'ai testé une durée d'une heure - segmentée en quarante-cinq minutes d'ateliers et quinze minutes de bilan - cela a généré de nombreux obstacles. Premièrement, il m'était impossible de réussir à organiser le temps d'activités autonomes, le temps de motricité[72] et le temps d'activités proposées par l'enseignante durant la matinée. De plus, la durée de quarante-cinq minutes paraissait également très longue pour les élèves qui finissaient par devenir de plus en plus bruyants et agités après trente minutes d'activités. Enfin, le temps de bilan de quinze minutes qui suivait les activités autonomes ne permettait pas d'interroger un grand nombre d'élèves car ils avaient chacun beaucoup de choses à raconter. Les longs témoignages étaient très intéressants mais provoquaient surtout de la frustration chez les autres élèves qui ne pouvaient pas partager leurs expériences par manque de temps. J'ai donc diminué progressivement le temps octroyé à ce temps d'activités autonomes jusqu'à trouver un juste équilibre, à présent les élèves disposent de vingt minutes d'activité (je lance un chronomètre lorsqu'ils ont tous une activité en main) puis s'en suit un bilan de dix minutes. Les élèves sont conscients que ce temps passe vite et ils se mettent donc rapidement à la tâche. Lors des bilans, j'essaie de donner la parole à un maximum d'enfants, pour que ce soit réalisable je les autorise à venir s'exprimer en petit groupe lorsqu'ils ont fait le même atelier.

La passation des consignes des activités a également été complexe à gérer. J'ai opté pour une explication lors des temps d'accueil en mettant à disposition des jeux différents tous les trois jours. Cependant, la présentation durant l'accueil du matin ne permet pas de

71. MISSANT B., 2001, p. 100 ; BOSSIS J., DUMAS C., LIVÉRATO C., MÉJEAN C., 2015, p. 76.

72. Le temps de motricité doit obligatoirement avoir lieu le matin car il n'y a pas de créneaux disponibles l'après-midi.

faire la passation de consignes à tous les élèves s'ils ne viennent pas de leur plein gré tester les jeux. En outre, la mise à disposition de certains jeux durant les temps d'accueil, habituellement utilisés uniquement durant les temps d'activités autonomes, provoquait chez certains élèves la volonté de jouer à d'autres jeux parmi ceux des activités autonomes. Or, je ne savais pas quelle posture adopter, je ne savais pas si je devais autoriser l'utilisation des jeux en tout temps ou les dédier seulement au temps d'activités autonomes. De plus, cette méthode d'explication des consignes ne permet pas aux élèves d'avoir les consignes pour tous les jeux dès l'instauration du temps d'activités autonomes. J'ai passé de longs moments durant les cinq jours de mise en place à expliquer individuellement les jeux aux élèves. Pourtant, cela ne m'a pas permis de faire la passation de la consigne de chaque activité à tous les élèves.

Les deux points suivants ne sont pas vraiment des difficultés que j'ai rencontrées mais plutôt des contraintes indispensables et inévitables pour donner envie aux enfants de s'investir dans ces activités autonomes. En effet, deux composantes importantes des activités autonomes sont la praticité ainsi que l'esthétisme des jeux. Il est important que chaque atelier soit facilement transportable et que les élèves puissent les ranger aisément. L'aspect visuel doit aussi être attractif afin que les élèves soient attirés par tous les jeux. Ces éléments amènent des contraintes matérielles qu'il faut nécessairement anticiper pour que les activités autonomes puissent démarrer dans de bonnes conditions. Or, il n'est pas évident de trouver le matériel et le mobilier appropriés dans les écoles, ce qui oblige de prévoir longtemps en amont la récolte des éléments nécessaires. Ces aménagements sont chronophages et il faut absolument en prendre conscience avant de se lancer dans un projet d'activités autonomes car, une mauvaise mise en place et une réflexion précipitée risqueront de condamner le projet à l'échec avant même ses débuts.

Évidemment, il est impossible de tout anticiper et il y a toujours des obstacles imprévus, il faut donc être réactif et remédier le plus rapidement possible aux soucis rencontrés. Cette réactivité est aussi capitale pour la mise en place des remédiations proposées par les élèves lors des temps de bilans. Pour garder une bonne dynamique, il est essentiel de mettre en place aussi vite que possible les idées des élèves pour qu'ils voient que leurs idées peuvent devenir concrètes et qu'elles sont prises au sérieux par l'enseignant.

3. LES REMÉDIATIONS À PRÉVOIR.

Des remédiations des dispositifs mis en place sont à prévoir afin de poursuivre le développement de l'autonomie chez les élèves. Le but est de faciliter leur mise au travail, leur investissement dans les apprentissages mais aussi de continuer de participer à l'épanouissement du groupe classe et à l'amélioration du rapport élèves / école. Comme nous l'avons vu précédemment, il me semble nécessaire de retirer l'aspect individuel des activités autonomes pour autoriser et favoriser la coopération. Une plus grande liberté d'action permet aux enfants de s'entraider spontanément[73] et cette coopération joue un rôle essentiel dans la progression des apprentissages[74]. Il serait même possible, par la suite, d'envisager la mise en place d'un tutorat entre élèves tel que pratiqué au sein des écoles Freinet. Ce procédé est également recommandé par l'Éducation nationale :

> *« Le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d'entraide souple, mais n'excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activités, concerner un nombre variable d'enfants. Ces situations d'échange, autour d'un jeu ou d'une tâche à réaliser, peuvent être l'occasion d'instaurer des habitudes d'activités autonomes.[75] »*

Afin de motiver les élèves dans la découverte et la réalisation de tous les jeux à leur disposition durant le temps d'activités autonomes, il serait opportun de mettre en place un plan de travail à l'image de ce qui est employé dans les écoles Freinet. En effet, la création d'un plan de travail personnalisé pour chaque élève comprenant les activités qu'il doit réaliser chaque semaine permettrait de redonner une dynamique au temps d'activités autonomes. Les élèves se fixeraient eux-mêmes leurs objectifs chaque lundi matin en concertation avec l'enseignant et un bilan portant sur l'avancement du plan de travail serait effectué tous les vendredis. Les élèves se retrouveraient donc maître de leurs apprentissages et décideraient du rythme qui leur convient. Ils pourraient également décider de se challenger eux-mêmes en se donnant des objectifs à atteindre plutôt élevés. Ce système permettrait de continuer à stimuler les bons élèves qui se lassent rapidement s'il n'y a pas de réel défi tout en accordant aux élèves en difficulté un rythme adapté à leur niveau.

Un autre point à développer dans le but de prodiguer encore plus d'autonomie aux élèves tout en les motivant dans leurs apprentissages est l'équipement d'un système d'évaluation autonome pour les activités. Cette méthode est l'un des axes centraux de la pédagogie de Célestin Freinet. L'autoévaluation permet aux élèves de s'approprier les

73. MISSANT B., 2001, p.96.
74. LIQUETE V., MAURY Y., 2007, p. 19.
75. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, hors-série n°1 du 14/02/2002. Consulté le 29/04/2020.

critères de réussite, de voir leurs progrès comme leurs erreurs, de visualiser le but à atteindre et de construire leur propre stratégie de recherche et d'action[76]. Les apports de l'autoévaluation sont particulièrement bien résumés par Vincent Liquète et Yolande Maury :

> *« L'enseignant donne des outils, mais c'est l'élève qui prend les décisions (passant du « il faut » au « je fais » ou « je dois ») ; c'est lui qui corrige, adapte, réajuste son mode de fonctionnement, qui est responsable de ses erreurs et de ses progrès. En d'autres termes, c'est lui qui constitue son propre référentiel d'apprentissages.[77] »*

Ces auteurs précisent également que la mise en place de jeux autocorrectifs implique que l'enseignant insiste particulièrement sur l'explication des critères de réussite ainsi que sur la distinction tâche/personne. En effet, si l'enfant s'identifie trop à son travail, il risque de vivre négativement ses erreurs provoquant des blocages dans ses apprentissages par crainte de revivre cette situation déplaisante.

Enfin, une ultime remédiation à prévoir, mais pas des moindres, est donc une meilleure définition des objectifs et des critères de réussite des activités. Il est primordial de veiller à présenter à chaque élève toutes les activités progressivement afin de lui donner toutes les clés pour réaliser et persévérer dans la tâche. Béatrice Missant apporte une analyse pertinente sur l'utilité de cette première présentation :

> *« Cette présentation le sécurise face à l'inconnu, et lui permet de prendre conscience d'accepter qu'il existe un savoir avant lui. À partir de là, les expériences gratifiantes de la manipulation du matériel apprennent à l'enfant qu'il peu, lui aussi, absorber des connaissances, acquérir des savoirs et développer son autonomie.[78] »*

Dorénavant, je continuerai à présenter les activités pendant les temps d'accueil mais aussi durant les activités pédagogiques complémentaires. Cela offrirait le double avantage de faire intégrer les critères de réussite des activités à un groupe restreint, sans distraction ou nuisance sonore, tout en réalisant une séance ludique d'activités pédagogiques complémentaires. Il me paraît essentiel de ne pas donner les critères de réussite directement mais d'intégrer les élèves à leur élaboration. Il faut que l'élève comprenne la nécessité et le sens des apprentissages en jeu sinon il y a un risque d'une simple restitution sans élaboration de stratégie personnelle ou de réflexion de la part de l'élève[79].

76. BRUNOT R., GROSJEAN L., 1999, p. 75 ; LIQUETE V., MAURY Y., 2007, p. 121-122.
77. *Ibid.*
78. MISSANT B., 2001, p. 76.
79. BRUNOT R., GROSJEAN L., 1999, p.75.

CONCLUSION

La mise en place de dispositifs permettant le développement de l'autonomie, notamment grâce à l'instauration d'ateliers autonomes, m'a permis de voir de nombreuses répercutions sur le comportement de mes élèves. Non seulement ils sont plus investis et impliqués dans leurs apprentissages, mais surtout ils semblent se sentir mieux en classe. Leur rapport avec l'école a évolué, la classe est devenue un lieu qui les accueille et les accompagne vers les connaissances et la solidarité. Par conséquent, les enfants sont devenus des élèves responsables de leurs actes, de leurs relations avec leurs camarades ainsi que de leurs parcours vers le savoir.

Suite à la crise sanitaire actuelle, je n'ai pas encore pu mettre en place les remédiations évoquées dans la dernière partie afin d'améliorer le temps d'activités autonomes mais j'espère avoir l'occasion de mener à terme ce projet. Le but est que ce temps d'activités reste un moment bénéfique à tous points de vue pour les élèves pour qu'ils continuent à progresser tant dans leurs apprentissages que dans leur relation avec l'école et la coopération avec autres élèves. Il y aura sûrement d'autres remédiations à prévoir que je n'ai pas encore envisagées, en effet, il est essentiel de s'adapter aux besoins des élèves et de poursuivre l'évolution de ce temps d'activités autonomes.

Toutefois, il serait intéressant de continuer à s'inspirer des pédagogies alternatives pour proposer de nouvelles avancées dans le rapport entre l'école et les élèves. Les écoles de Reggio Emilia sont un exemple particulièrement intéressant sur ce sujet. En effet, les familles sont entièrement intégrées dans la vie de l'école, chaque individu apporte des compétences qui sont reconnues et valorisées. Ainsi, l'école et les familles forment un tout, une seule entité qui permet de créer une relation forte et une atmosphère de confiance propice au travail et au développement personnel comme le décrit si bien Carlina Rinaldi :

> *« La participation est une stratégie éducative qui caractérise le fait d'être et faire l'école. La participation des enfants, des familles, des enseignants ne signifie pas seulement « prendre part » à quelque chose, mais plutôt en « être part », c'est-à-dire être l'essence, la substance d'une identité commune, d'un nous auquel nous donnons vie en participant. Ainsi notre expérience a-t-elle fusionnée l'éducation et la participation : le quoi (l'éducation) et le comment (la participation) deviennent la forme et la substance d'un seul et même processus de construction.*[80] *»*

80. CAGLIARI P., BAROZZI A., GIUDICI C., 2004, p. 28.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

OUVRAGES

- **ALVAREZ** C., *Les lois naturelles de l'enfant*, Paris, éd. Les Arènes, 2016.
- **ALVAREZ** C., *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*, Paris, éd. Les Arènes, 2019.
- **BOSSIS** J., **DUMAS** C., **LIVÉRATO** C., **MÉJEAN** C., *Aménager les espaces pour mieux apprendre, À l'école de la bienveillance,* Paris, éd. Retz, 2015.
- **BRUNOT** R., **GROSJEAN** L., *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*, Grenoble, éd. CRDP de l'Académie de Grenoble, 1999.
- **DUCROT** T., *L'autogestion pédagogique, Entre utopie et possible,* Lyon, éd. Chronique sociale, 2012.
- **GIAUQUE** N., **TIECHE CHRISTINAT** C., *La pédagogie Freinet, Concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon, éd. Chronique sociale, 2015.
- **HUGON** M.-A., **ROBBES** B., *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes,* Nancy, éditions universitaires de Lorraine, 2016.
- **LIQUETE** V., **MAURY** Y., *Le travail autonome ; Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, éd. Armand Collin, 2007.
- **MISSANT** B., *Des ateliers Montessori à l'école, Une expérience en maternelle*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006.
- **PERRENOUD** P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, éd. E.S.F, 1994.
- **RAVESTEIN** J., *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, Bruxelles, éd. De Bœck université, 1999.
- **REUTER** Y. (dir), *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, éd. L'Harmattan, 2007.
- **VERGNIOUX** A., *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2005.

ARTICLES

- **BRUNEL** M., **QUAIREL** J., « Cheminement vers l'autonomie », Cahiers pédagogiques, *Aider à travailler, aider à apprendre,* septembre 1995 (n°336).
- **BOURREAU** J.-P., **SANCHEZ** M., « L'éducation à l'autonomie engage le rapport au savoir », Cahiers pédagogiques, *Qu'est-ce qui fait changer l'école*, janvier 2007 (n°449).
- **JOIGNEAUX** C., « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? », Recherches en Éducation, *L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?* n°20, octobre 2014.
- **LAHIRE B.,** « La construction de « l'autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue Française de Pédagogie,* n° 134, janvier-février-mars 2001.
- *Le Nouvel éducateur : Les chemins de l'autonomie*, octobre 2019 (n°244).
  - **AUTRIC F.**, **JOFFRE E.**, « Des outils au service de l'autonomie », p. 17 – 19.
  - **CHABRUN C.**, « L'autonomie ? », p. 7 – 9.
  - **CLOUZEAU KRAEUTLER C**., « Apprendre à lâcher prise », p. 20.
  - **DOR F.**, « Un chemin pour accéder à l'autonomie », p. 21 – 23.
  - Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, « Autonomie », p. 10 - 12.
- Enfants d'Europe, *Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi,* février 2004 (n°6).
  - **CAGLIARI P.**, **BAROZZI A.**, **GIUDICI C.**, **«** Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation », p. 28 – 30.
  - **MOSS P**., **RINALDI C.**, **«** Qu'est-ce que Reggio ? », p. 2 – 3.
  - **VECCHI V**., **«** Les multiples racines de la connaissance », p. 18 – 21.

MEMOIRES ET THESES

- **ANNEBEAU** J., *La problématique de l'éducation à la paix à la lumière de deux représentants de l'éducation nouvelle : Célestin Freinet et Maria Montessori*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Soëtard, Université Lyon 2, 2004.
- **KLIMCZYK** S., *La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. L'étude critique d'une optique pédagogique,* mémoire, CEFEDEM Rhône-Alpes, 1999.

SITES INTERNET

- Bulletins officiels de l'Éducation nationale des programmes de l'école maternelle :
  - 2002 : https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf
  - 2008 : https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
  - 2015 : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm
- Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 :
  - https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779
- Socle commun des connaissances et compétences de 2006 :
  - http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf
- Socle commun des connaissances, de compétences et de culture de 2015 :
  - https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf
- Site internet de Philippe Meirieu contenant des vidéos sur des pédagogues :
  - https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/l_education_en_questions.htm
- Sites détaillant la démarche de Mireille Brigaudiot :
  - http://progmaternelle.free.fr/
  - http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/pdf_Topo_brigaudiot_maternelle_1_.pdf

- Site détaillant la démarche de Reggio Emilia :
  - https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/

- Site officiel du mouvement Freinet :
  - https://www.icem-pedagogie-freinet.org/

- **PÉRÉSOL A.**, « Carl Rogers et l'action éducative », *Cahiers pédagogiques*, juin 2008, (n°464).
  - http://www.cahiers-pedagogiques.com/Carl-Rogers-et-l-action-educative

ANNEXES

Tableaux récapitulant les constats des raisons et limites des pratiques exercées en maternelle.

BOSSIS J., DUMAS C., LIVÉRATO C., MÉJEAN C., 2015, p.10 - 15.

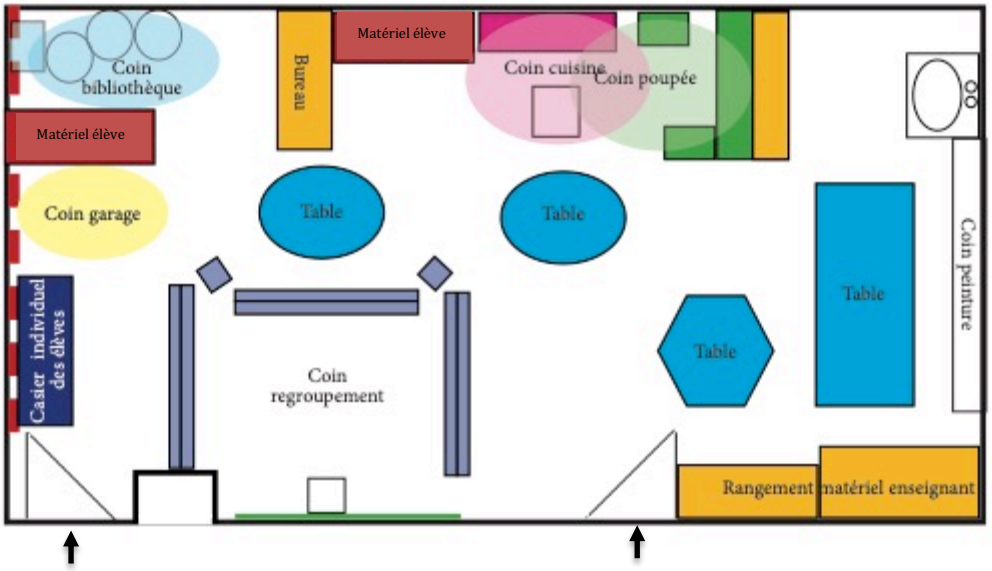
LES ATELIERS		
Les raisons de cette pratique	Les limites pour le maître	Les limites pour l'élève
Par habitude : « J'ai toujours vu cette organisation. »	Ne plus se questionner sur l'intérêt d'un tel dispositif.	Développer les mêmes automatismes pour toutes les tâches à accomplir : entendre son nom, se lever, s'asseoir, produire, dater, signer, ranger.
Par facilité : « Le dispositif est aisé à mettre en place : passation des consignes, installation rapide du groupe. »	S'assurer, en permanence, de la bonne compréhension individuelle de la consigne.	Se sentir en insécurité : se retrouver face à une tâche à réaliser imposée et vide de sens.
Par gain de temps pour la préparation : « 4 ateliers à prévoir qui vont tourner dans la semaine ».	Gérer l'absentéisme des élèves : l'atelier doit-il leur être à nouveau présenté ?	Ne pratiquer qu'une fois dans la semaine la peinture, l'argile, le jeu mathématique, l'activité graphique ...
Pour la maîtrise du collectif : « Ils sont tous occupés. »	Avoir une bonne gestion du temps : si l'activité est trop facile, le groupe sera vite inoccupé. Si elle est trop ardue, le groupe ne sera pas autonome et sollicitera constamment l'aide de l'adulte.	- Être inscrit d'office à un atelier non choisi et réaliser sa tâche sans envie ni désir. - Enchaîner les photocopies et fiches pour occuper le temps.
Pour la sécurité des déplacements, des mouvements sous contrôle.	- Rappeler en permanence aux élèves où est leur place. - Scruter sans cesse les comportements des enfants pour repérer qui s'ennuie, qui ne comprend pas, dans le but d'éviter des individus qui s'agitent sur leur chaise, se tortillent ou font du bruit.	Ne pas choisir ses locuteurs, peu de disponibilités d'interactions langagières nouvelles entre pairs ou avec l'adulte.
Pour le côté rassurant de la trace.	Attendre une trace trop normée et trop vite « scolaire ».	Comparer sa production à celle de ses pairs, dévaloriser ses capacités.
Pour développer l'autonomie de l'enfant.	Evaluer son apprentissage : qu'a t-il réellement appris ?	Ne pas se sentir autonome : sa place, son activité, ses pairs lui sont imposés.
Par manque d'intérêt ou de connaissance sur la construction des apprentissages.	- Ne pas comprendre, ne pas savoir analyser les résultats de l'élève. - Ne pas respecter leur zone proximale de développement.	Avoir le sentiment de ne pas apprendre.
Par manque d'intérêt ou de connaissance sur les besoins de l'enfant.	Incompréhension du comportement de l'élève.	Mal vivre l'école.

LES REGROUPEMENTS		
Les raisons de cette pratique	Les limites pour le maître	Les limites pour l'élève
Pour les activités ritualisées : construction des repères spatio-temporels, appel, lectures offertes, comptines...	- Favoriser l'attention collective. - Allonger la durée du regroupement qui augmente tout au long de l'année.	Se concentrer sur un long monologue, quelques fois sur un dialogue entre pairs et adultes, s'ennuyer, s'agiter, subir la contrainte de la longueur du temps.
Pour présenter l'ensemble des consignes de travail.	S'assurer de l'attention collective.	- Comprendre les réalisations des tâches demandées : le parasitage des pairs qui parlent et bougent fait perdre des informations. - Identifier sa tâche et s'en souvenir.
Pour partager des pratiques.	Vérifier que chacun puisse à un moment ou un autre présenter son travail.	Ne pas se sentir concerné.
Pour réfléchir ensemble.	Équilibrer la participation active et la réflexion.	S'impliquer dans la tâche.
Pour présenter des productions.	Rester centré sur ses objectifs.	Attendre uniquement la présentation de sa production et ne pas porter attention à celle d'autrui.
Pour livrer ses points de vue.	Gérer l'incapacité de certains élèves à le faire. Impliquer chacun individuellement.	Subir les enfants écrans (ceux qui s'expriment tout le temps) ou au contraire se réfugier derrière la prise de parole des orateurs qui monopolisent la conversation.
Pour un retour évaluatif.	Trouver l'équilibre entre l'attention au collectif et l'attention à l'individuel.	Comprendre les procédures cognitives des pairs.
Pour découvrir.	Anticiper l'imprévisible, l'excitation des élèves.	Attendre du maître essentiellement une posture de magicien.

LES DÉPLACEMENTS COLLECTIFS		
Les raisons de cette pratique	Les limites pour le maître	Les limites pour l'élève
Pour le gain de temps : tous ensemble pour aller plus vite.	Gérer le bruit.	Manquer d'autonomie.
Pour répondre à un besoin : l'enfant doit passer aux toilettes avant une activité.	Occuper ceux qui n'en manifestent pas le besoin, éviter les conflits avec les opposants.	Ne pas pouvoir s'isoler, ne pas avoir d'intimité pour les enfants pudiques.
Pour éprouver le plaisir du déplacement « en petit train ».	Perdre du temps pour se mettre en place.	Arriver à se déplacer tous au même rythme : difficulté de se synchroniser à la vitesse du groupe.
Pour éviter le manque de surveillance concernant des élèves qui se retrouvent seuls aux toilettes.	Passer son temps à répondre de manière récurrente tout le long de l'activité à la question « : « est-ce que je peux aller aux toilettes ? »	Se sentir en insécurité confiné dans un espace clos et bruyant.
Pour vérifier s'ils se lavent correctement les mains après l'activité peinture.	Attendre que tous aient fini leur activité, presser les « retardataires ».	Travailler au même rythme que les autres enfants : devoir cesser sa production en cours de réalisation pour être accompagné aux toilettes.
Pour gérer les débordements : « qu'ils ne se mouillent pas trop, qu'ils ne jouent pas avec l'eau. »	Monopoliser un adulte aux toilettes.	Ne pas pouvoir s'autoévaluer : est-ce que je me débrouille bien ? Est-ce que je sais faire tout seul ?
Pour être prêts ensemble pour sortir dans la cour.	Stresser tous les élèves pour être le plus efficace possible en un temps réduit.	S'ennuyer, avoir chaud pour les enfants qui sont habillés en premier.

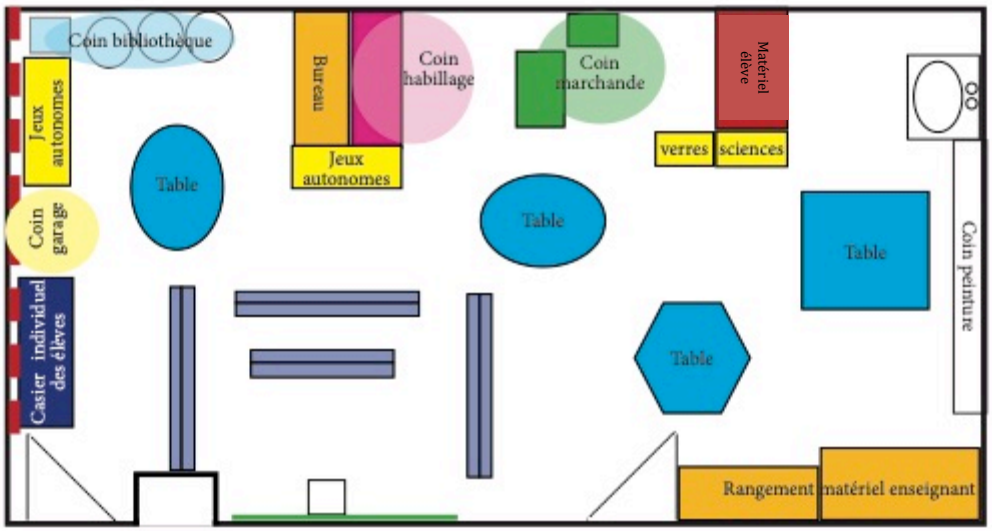
Agencement de la classe avant et après modifications.

AVANT



Porte annexe Porte principale

APRÈS



Emploi du temps de la classe avant et après modifications.

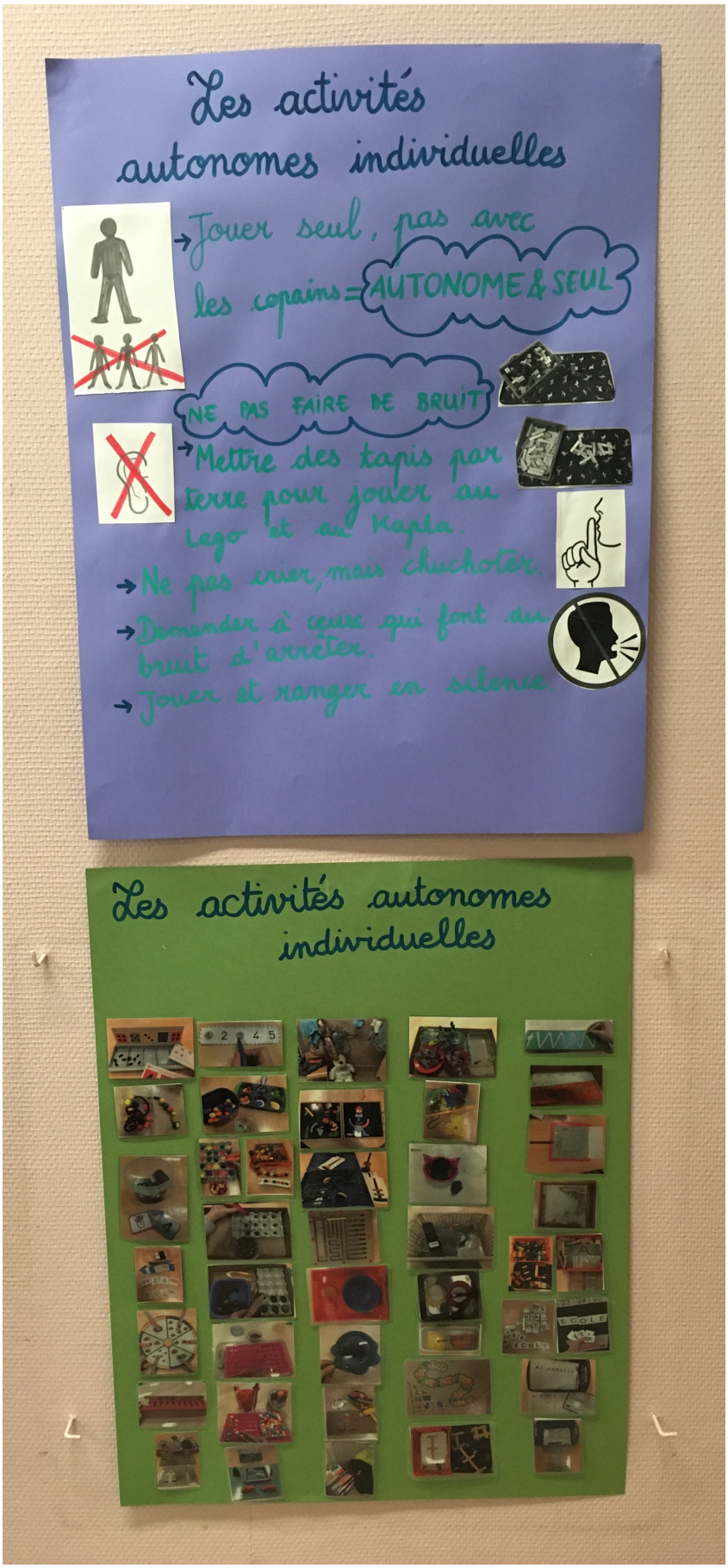
EMPLOI DU TEMPS - *Classe 3*

	LUNDI		MARDI		MERCREDI	JEUDI		VENDREDI	
8H20 8h50	**ACCUEIL - VIVRE ENSEMBLE** Accueil des élèves, marquage de présence (étiquette-prénom), jeux libres en autonomie, temps de remédiation pour quelques élèves avec l'enseignante. Rangement et passage aux toilettes.								
8h50 9h	**REGROUPEMENT** Comptine, rituel (des présents/absents, comptage des élèves, jour de la semaine), présentation des activités.								
9h 9h30	**ACTIVITÉS MATHÉMATIQUES** La numération.		9h 9h45	**ACTIVITÉS ARTISTIQUES**	**ACTIVITÉS DE DÉCOUVERTES** Le temps, l'espace, les matières, les objets, le vivant.	9h 9h30	**ACTIVITÉS ARTISTIQUE et ÉCRIT** Production graphique.	9h 9h45	**ACTIVITÉS MATHÉMATIQUES** Les formes, grandeurs ...
9h30 10h	**ACTIVITÉS PHYSIQUES** Vélo.		9h45 10h	**REGROUPEMENT** Les élèves présentent le travail qu'ils ont réalisé.	**REGROUPEMENT** Découverte d'une langue étrangère.	9h30 10h	**ACTIVITÉS PHYSIQUES** Parcours de motricité.	9h45 10h	**REGROUPEMENT** Les élèves présentent le travail qu'ils ont réalisé.
10h 10h30	**REGROUPEMENT** Verbalisation de la séance d'activités physiques et apprentissage d'une nouvelle comptine/chanson.		10h 10h30	**ACTIVITÉS PHYSIQUES** Rondes et jeux dansés.	**ACTIVITÉS PHYSIQUES** Jeux collectifs.	10h 10h30	**REGROUPEMENT** Verbalisation de la séance d'activités physiques et apprentissage d'une nouvelle comptine/chanson.	10h 10h30	**ACTIVITÉS PHYSIQUES** Activités athlétiques.
10h30 11h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**								
11h 11h20	**REGROUPEMENT** Étude d'un album de jeunesse : lecture découverte, analyse, vocabulaire ...								
11h20 13h30	**PAUSE MÉRIDIENNE**								
13h30 14h	**TEMPS CALME** Relaxation, écoute d'une histoire sonore.					**TEMPS CALME** Relaxation, écoute d'une histoire sonore.			
14h 14h15	**REGROUPEMENT** Verbalisation, jeux de sons.		14h 14h15	**REGROUPEMENT** Jeux mathématiques.		14h 14h15	**REGROUPEMENT** Verbalisation, jeux de sons.	14h 14h15	**REGROUPEMENT** Jeux mathématiques.
14h15 15h	**ACTIVITÉ de PHONOLOGIE**	Sieste 12h30 15h	14h15 14h45	**ACTIVITÉS MATHÉMATIQUES** La numération, formes et grandeurs	Sieste 12h30 15h	14h15 15h	**ACTIVITÉS de GRAPHISME**	Sieste 12h30 15h	14h15 14h45 **ACTIVITÉS DE DÉCOUVERTES** Le temps, l'espace, les matières, les objets, le vivant.
			14h45 15h	**RREGROUPEMENT** Verbalisation de la journé					14h45 15h **RREGROUPEMENT** Verbalisation de la journée
15h 15h30	**ACTIVITÉS EN AUTONOMIE**	Habillage				**15h 15h30**	**ACTIVITÉS EN AUTONOMIE**	Habillage	
15h30 16h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**					15h30 16h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**		
16h 16h20	**REGROUPEMENT** L'univers sonore					16h 16h20	**REGROUPEMENT** L'univers sonore		

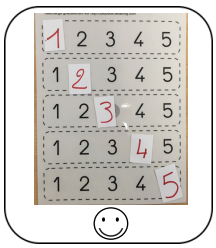
EMPLOI DU TEMPS - *Classe 3*

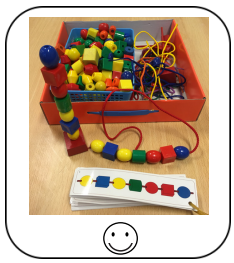
	LUNDI		MARDI		MERCREDI	JEUDI		VENDREDI	
8h20 8h45	**ACCUEIL - VIVRE ENSEMBLE** Accueil des élèves, marquage de présence (étiquette-prénom), jeux libres, temps de remédiation pour quelques élèves avec l'enseignante.								
8h45 8h50	**RANGEMENT**								
8h50 9h	**REGROUPEMENT** Éveil corporel, rituel des présents/absents, présentation de l'emploi du temps de la journée.								
9h 9h30	**ACTIVITÉS AUTONOMES INDIVIDUELLES + BILAN**								
9h30 10h	**MOTRICITÉ**								
10h 10h30	**ACTIVITÉS** Présentation des activités par demi-groupe de niveau, pendant ce temps de présentation l'autre demi groupe va aux toilettes et/ou va boire de l'eau. Bilan par groupe d'activité et non pas collectif.								
10h30 11h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**								
11h 11h20	**REGROUPEMENT** Étude d'un album de jeunesse, jeux mathématiques, chants et chorale chaque lundi.								
11h20 13h30	**PAUSE MÉRIDIENNE**								
13h30 14h	**TEMPS CALME** Relaxation, écoute d'une histoire sonore.					**TEMPS CALME** Relaxation, écoute d'une histoire sonore.			
14h 14h10	**REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques		14h 14h10	**REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques		14h 14h10	**REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques	14h 14h10	**REGROUPEMENT** Rituel de la date + jeu phonétiques ou mathématiques
14h15 15h	**ACTIVITÉ MS**	Sieste 12h30 15h	14h15 14h45	**ACTIVITÉ MS**	Sieste 12h30 14h45	14h15 15h	**ACTIVITÉ MS**	Sieste 12h30 15h	14h15 14h45 **ACTIVITÉS MS**	Sieste 12h30 14h30
			14h45 15h	**RREGROUPEMENT** Verbalisation de la journé					14h45 15h **RREGROUPEMENT** Verbalisation de la journée
15h 15h30	**ACTIVITÉS EN AUTONOMIE**					**15h 15h30**	**CHANT**		
15h30 16h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**					15h30 16h	**RÉCRÉATION - VIVRE ENSEMBLE**		
16h 16h20	**REGROUPEMENT** Bilan fin de journée					16h 16h20	**REGROUPEMENT** Bilan fin de journée		

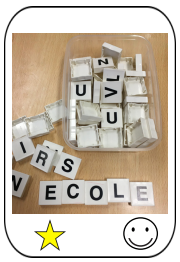
Affichages en lien avec le temps d'activités autonomes individuelles.

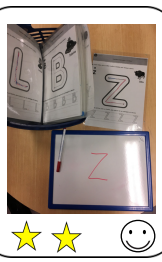


Cahier de réussite personnel pour les temps d'activités autonomes individuelles.

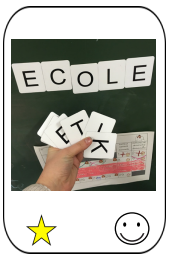

1 2 3 4 5
1 2 3 4 5
1 2 3 4 5
1 2 3 4 5
1 2 3 4 5

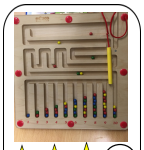



ECOLE

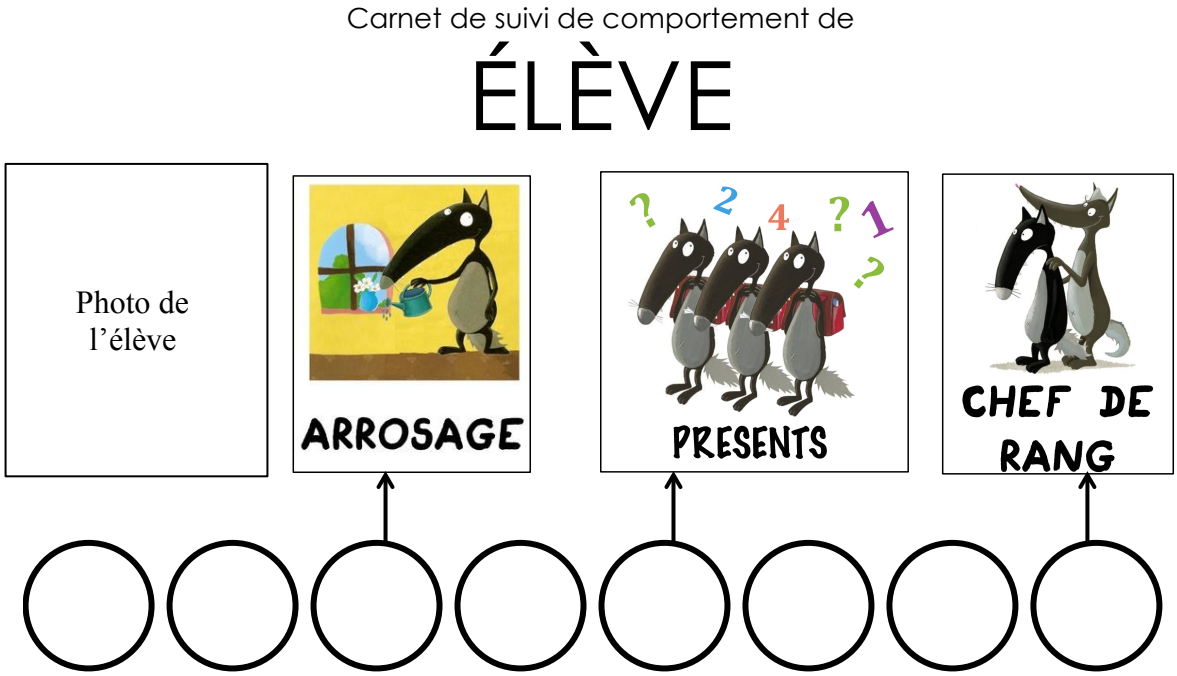


AL-ANBASSE
ARMEL


ECOLE



Fiche de suivi du comportement



Une gommette est placée dans un cercle lorsque l'élève a eu un comportement correct toute une journée. Le bilan de la journée est effectué avec l'enseignante. Au bout de trois gommettes l'élève peut avoir une responsabilité, puis une autre au bout de cinq gommettes et une responsabilité finale au bout de huit gommettes. Les responsabilités sont choisies en amont avec les élèves, de ce fait ils sont impliqués à tous les instants sur l'évolution de leur attitude à partir même de la création de la fiche de comportement

Description du comportement des six élèves choisis pour évaluer l'impact de la mise en place des ateliers autonomes.

Avant la mise en place des ateliers :

Élève A : Depuis le début d'année cet élève de petite section ne semble pas avoir compris qu'il était rentré à l'école. En effet, il a retrouvé dans la classe un camarade qu'il avait à la crèche et il ne pensait qu'à jouer constamment et ne supportait pas d'être interrompu. Au fur et à mesure que les mois ont passé, son comportement s'est détérioré sans que mon binôme et moi-même puissions en identifier la cause, la famille est très distante, difficile à cerner et a un discours très variable sur le comportement de leur enfant. « L'élève A » a commencé à s'échapper de la classe, d'abord ponctuellement puis c'était devenu comme un jeu pour lui, dès qu'il sentait que l'attention de l'enseignante ou l'ATSEM était ailleurs, il en profitait pour fuir. Cela pouvait se produire une dizaine de fois par jour et il avait le même comportement durant les activités périscolaires. Il ne respectait pas les règles de vie de la classe, refusait de dire bonjour aux adultes en rentrant dans la classe, il était violent envers les autres élèves, il n'avait aucun respect pour le travail d'autrui et détruisait régulièrement les constructions et/ou les activités de ses camarades. Il a progressivement arrêté de parler et ne communique plus que par des sons ou gestes. Il refusait toutes les activités communes au groupe classe ou spécifique aux élèves de petite section, notamment la sieste (il criait dans le dortoir, sautait et courait partout) alors qu'il avait besoin de dormir et ses parents affirmaient qu'il faisait de très longues siestes lorsqu'il était à la maison. À la rentrée du mois de janvier, « l'élève A » avait commencé à imiter les bêtises de « l'élève C » en crachant et mordant de temps en temps.

Élève B : Il avait du mal à rester avec le groupe classe, notamment lors des regroupements. Il n'aimait pas faire les activités en même temps que les autres : il refusait d'aller aux toilettes en même temps que les autres élèves de petite section, il ne partageait pas les jouets et voulait prendre les jouets des autres. Il ne respectait pas les règles de vie de la classe et avait un comportement brusque et violent, il pouvait entrer dans des crises où il se jetait par terre en frappant le sol de ses pieds si jamais un adulte (enseignante ou ATSEM) touchait quelque chose qui lui appartenait mais ce n'était jamais fixe : il pouvait réagir de cette façon si nous touchions à son pantalon pour l'aider à s'habiller ou s'il n'avait pas l'activité qu'il voulait ou encore s'il était interrompu dans une tâche lambda. Un autre élément récurrent de son comportement apparaissait à la fin de la récréation, il ne venait pas se ranger mais il courait se cacher. Ses excès de colère et son comportement atypique

semblaient être liés à une frustration, mais la famille est également très distante et nous n'avons pas réussi à établir de lien pour en apprendre plus sur le comportement de « l'élève B » chez lui.

Élève C : Il a déménagé la veille de la rentrée et cela a été un choc pour lui. Lors de son arrivée en petite section, il n'a cessé de pleurer les deux premières semaines d'école puis il est devenu extrêmement agressif : il crachait, griffait, lançait des chaises, mordait, frappait ses camarades autant que les enseignants et la directrice. Il ne supportait pas la frustration et avait du mal à gérer et canaliser ses émotions, il a besoin et est en demande d'une attention exclusive (il répète constamment « *et moi ?!* »). Sa famille est très investie dans le suivi de leur enfant, nous avons eu de nombreuses entrevues pour essayer de trouver des solutions communes et un suivi psychologique extérieur a été mis en place.

Élève D : Cette élève de petite section pouvait être décrite comme « fantomatique ». Elle ne parlait pas ou juste ponctuellement (mais moins d'une fois par jour et ses paroles n'étaient pas tout le temps compréhensibles), pleurait silencieusement constamment. Elle ne bougeait pas à moins que je vienne la chercher et la guide vers l'activité ou la suite des évènements. Lorsqu'elle bougeait par elle-même elle suivait et copiait le groupe sans comprendre vraiment pourquoi et sans interaction. Elle ne répondait pas tout le temps à son prénom et présentait une fatigue extrême (elle peut s'endormir à 9h du matin et dormir toute la journée). Sa situation familiale est très compliquée et un suivi de la famille est déjà en cours mais mon binôme et moi-même n'avons pas réussi à créer d'interaction avec cette famille.

Élève E : Cette élève de moyenne section est arrivée en cours d'année vers le mois de novembre, c'est la dernière arrivée de la classe. Bien qu'elle se soit rapidement faite une place dans le groupe classe, elle ne parlait pas aux adultes ni ne répondait aux questions, par contre parlait beaucoup aux autres élèves. « L'élève E » ne se mettait pas au travail à moins d'être à ses côtés pour la motiver et la guider. Cela était problématique car le groupe des élèves de moyenne section travaillait seul tous les matins. La famille de cette élève est également difficile à cerner et ne semble pas ouverte à la communication.

Élève F : Il voulait constamment plaire à la maitresse, il acquiesçait à tout mais sans vraiment réfléchir ni comprendre ce qui était demandé. Il allait rapidement prendre le matériel nécessaire pour travailler et commencer à se mettre à la tâche mais il se fatiguait très vite et finissait par arrêter de travailler sans terminer son activité. De ce fait, il présentait un retard dans les apprentissages conséquent par rapport aux autres élèves de moyenne section. Sa famille est très investie mais nous n'avons pas pu trouver de solution pour réussir à l'impliquer davantage dans ses apprentissages.

Après la mise en place des ateliers :

Élève A : Désormais « l'élève A » ne cherche plus vraiment à s'échapper de la classe, il fait des tentatives ponctuellement (au maximum deux à trois fois par semaine) mais ce n'est plus comparable avec ses précédentes fuites. Il a repris en considération les adultes de la classe (seulement l'enseignante et l'ATSEM, son comportement ne s'est pas encore amélioré sur les temps périscolaires), le matin il dit bonjour en me serrant la main et il me semble qu'il m'écoute plus car il accepte la plupart de mes remarques et il ne devient plus violent lorsque je lui parle et lui donne la main, même s'il continue à être agité. Il a également commencé à prendre en compte les règles de vie de la classe car il les respecte de plus de plus, même si c'est encore inconstant cela reste un signe de progression. Un des grands changements est qu'il fait à nouveau la sieste. Cela est possible grâce à des conditions particulières mises en place : il ne va pas à la sieste directement après manger en même temps que les autres élèves de petite section mais je viens le chercher trente minutes plus tard. J'ai mis en place un rituel qui est répété tous les jours pour l'emmener se coucher et depuis il s'endort au dortoir sans faire de crise et il est en pleine forme à son réveil. Certes, j'ai bien conscience que ce n'est pas la meilleure solution car cela créé une grande différence de traitement par rapport aux autres élèves de petite section. Toutefois c'est la seule que j'ai trouvé qui permet que « l'élève A » puisse se reposer et j'essayerai de faire évoluer cette situation petit à petit pour que « l'élève A » puisse, à terme, aller au dortoir en même temps que les autres élèves de petite section. Le retour à la sieste pour « l'élève A » est très bénéfique car cela a engendré une autre amélioration majeure, il a recommencé à parler ponctuellement ! Cela se produit surtout à deux moments de la journée, à son retour de la sieste lorsqu'il veut pouvoir faire un coloriage et qu'il doit me demander de le lui donner et lors des bilans des activités autonomes pour décrire la construction en Lego qu'il a faite. En effet, lors du temps d'activités autonomes, il se dédie uniquement à la réalisation de construction en Lego et veut présenter ses créations à chaque bilan. Bien entendu, il ne formule pas encore de phrase complète et ne dit qu'un ou deux mots mais c'est la première fois depuis plusieurs mois qu'il prend à nouveau la parole à l'école. C'est une preuve que son rapport à l'école et à la classe est en train de changer et qu'il se sent plus à l'aise. Malgré le sentiment que « l'élève A » se sente mieux dans la classe, son rapport avec son travail et celui des autres élèves est encore complexe et varie selon les jours.

Élève B : Le comportement de « l'élève B » a radicalement changé. En effet, il a pleinement intégré les règles de vie commune et dorénavant il fait des remarques aux élèves qui ne les respectent pas ou alors il vient me voir pour signaler un problème. Il est encore

très énergique, mais cela est dans son caractère et maintenant il arrive à utiliser cette énergie pour participer aux différentes activités de la classe. Il apprécie énormément avoir une responsabilité et montrer l'exemple, par contre il a du mal à laisser sa place de responsable lorsque la semaine est terminée[81]. Lorsqu'il n'a pas de responsabilité, il a tendance à essayer de faire celles des autres élève si ces derniers ne sont pas très assidus dans leur tâche. À présent « l'élève B » vient régulièrement me montrer son travail, me demander de l'aide ou encore me demander de lui lire une histoire. Lors des activités autonomes il teste plusieurs jeux différents tout en montrant une attache particulière aux jeux de transvasement. Il est plus calme, plus serein et accepte de partager ses jouets avec ses camarades. Par contre, lorsqu'un autre élève le perturbe dans ses jeux ou dans son travail il est très susceptible et peut encore avoir des gestes violents mais c'est de plus en plus rare car il vient plutôt me voir pour expliquer le problème. Il ne cherche plus à se cacher à la fin de la récréation et vient se ranger directement. Il semble avoir compris les règles de vie et leur fonctionnement ce qui lui permet d'être plus épanoui dans la classe et il montre également plus d'intérêt dans les apprentissages ce qui me laisse penser qu'il a acquis un comportement d'élève.

Élève C : « L'élève C » a également beaucoup évolué. Il a validé son contrat de comportement, il a été félicité par l'ensemble des élèves de la classe, sa famille et moi, cette reconnaissance collective l'a rendu très fier. Il n'est plus agressif mais maintenant il est encore plus dans la recherche d'une attention constante de l'enseignante. Dès que je parle à d'autres élèves il va demander « et moi ?! », il semble chercher continuellement ma considération. Toutefois, cela a posé un problème lorsque « l'élève A » était dans une période très agitée et faisait de nombreuses bêtises, cela accaparait mon attention et de ce fait « l'élève C » se sentait certainement délaissé car il a immédiatement recommencé à faire des bêtises sans raison apparentes, hormis le sentiment d'être mis de côté, alors que précédemment ses « crises » étaient liées à une frustration. C'est pourquoi je suis en train de chercher une solution pour le rassurer afin qu'il ne se sente pas mis à l'écart lorsque je passe du temps avec d'autres élèves. Les relations qu'il entretient avec ses camarades se sont nettement améliorées, il n'est plus agressif ni brusques envers eux ce qui lui permet d'avoir des interactions apaisées avec ses pairs. En ce qui concerne les apprentissages, il est très curieux et avide de faire de nouvelles choses et de découvrir les activités que je propose. Lors des activités autonomes, il passe la majorité du temps à observer les escargots et partage ses observations à chaque bilan. « L'élève C » s'implique dans ses apprentissages et

81. Les responsabilités durent une semaine et les élèves ont des responsabilités une semaine sur deux.

son relationnel avec l'école s'est nettement amélioré, il est donc en bonne voie pour devenir élève.

Élève D : Cette élève est toujours très calme et passive, elle continue de pleurer régulièrement mais cela semble être due à une fatigue extrême. Lorsqu'elle pleure je lui propose de se reposer dans le coin bibliothèque où elle s'endort directement. À son réveil elle se sent mieux et elle est plus active en classe. Elle parle plus mais cela reste très ponctuel, elle ne s'adresse qu'aux adultes et ne cherche pas à avoir des interactions avec les autres élèves. Cependant, elle semble être plus à son aise en classe, car désormais elle chante les chansons avec les autres élèves lors des regroupements et elle me regarde lorsque je parle. Elle va aussi choisir seule son activité durant le temps d'activités autonomes et se met à la tâche alors qu'au début de l'instauration de ces activités je devais la conduire vers le meuble contenant les activités pour l'aider à sélectionner un jeu et rester à côté d'elle pour lui montrer comment y jouer. Elle opte toujours pour des activités de transvasement et ne souhaite pas encore présenter son activité lors des bilans. Il me semble donc que « l'élève D » entretient un meilleur relationnel avec l'école et ses apprentissages mais je pense qu'il y a encore une progression possible.

Élève E : Son comportement a radicalement changé pendant ces trois semaines. À présent elle participe activement en classe lors des regroupements, et veut présenter ses activités lors des bilans du temps des ateliers autonomes. Elle répond à mes questions et vient même me poser des questions sur son travail ou sur d'autres sujet. Lorsqu'elle doit travailler en autonomie avec les élèves de moyenne section le matin, elle se met à la tâche par elle-même sans que je doive venir la motiver. Durant les activités autonomes individuelles, elle cherche à faire le plus grand nombre d'activités pour remplir son cahier de réussite personnelle auquel elle attache une grande importance et fierté, car elle prend plaisir à montrer les exercices qu'elle a validé lors des bilans. « L'élève E » est devenue actrice et responsable de ses apprentissages, de plus sa relation avec l'enseignante s'est améliorée ce qui me laisse penser qu'elle a acquis le comportement d'élève et qu'elle est épanouie dans la classe.

Élève F : Il a toujours la volonté de faire plaisir à la maitresse mais dorénavant il cherche à faire une activité qui lui fait plaisir également. Il continue de participer activement et maintenant il propose une réponse aux questions posées et ne lève plus la main juste pour me faire plaisir. Il s'est bien approprié le temps d'activités autonomes et fait de nombreux jeux, toutefois il ne cherche pas à valider son cahier de réussite personnel, signe qu'il ne se l'est pas encore approprié et/ou n'a éventuellement pas bien compris son utilisation. « L'élève F » se fatigue encore très vite lors des activités qui demandent plus de

concentration, par contre sa famille m'a prévenue qu'il va devoir porter des lunettes, peut-être que cela va permettre de limiter sa fatigue. « L'élève F » a toujours un excellent rapport avec l'école et commence à montrer plus d'intérêt pour les apprentissages même s'il se lasse rapidement. Par conséquent, je continue à chercher un moyen pour le stimuler et le motiver encore plus dans son parcours d'élève.

RÉSUMÉS

Ce mémoire porte sur la recherche des bénéfices, autres que l'amélioration des apprentissages, apportés par le développement de l'autonomie des enfants. Je cherche à démontrer que l'instauration d'un temps d'activités autonomes permet d'améliorer le rapport entre les élèves et l'école et aide les enfants à devenir élèves.

Cette étude a été menée dans une classe à double niveau (petite et moyenne sections) en maternelle. Les systèmes de développement de l'autonomie ont été sélectionnés après une recherche sur des procédés utilisés au sein des pédagogies nouvelles. L'ensemble du groupe classe a été analysé avant et après la mise en place de ces dispositifs. Six élèves, choisis en raison de leur rapport complexe avec l'école, ont été observés plus spécifiquement afin de vérifier concrètement l'impact de la mise en place des ateliers autonomes.

Les résultats montrent l'amélioration très rapide de l'investissement des enfants dans leurs apprentissages et du climat de classe. Les six élèves sur lesquels se base l'étude ont fait des progrès véritables, leur rapport avec l'école s'est nettement amélioré et ils ont commencé à acquérir la posture d'élève. Enfin, j'évoque les difficultés que j'ai rencontré lors de la mise en place des activités autonomes puis je propose des remédiations possibles afin d'améliorer les dispositifs mis en place.

This study discusses the benefits created by the development of children's autonomy in the French school system (K-6 grade) in parallel to the academic learning process. I strive to demonstrate that establishing activities based on independent tasks can improve the connection between the school system and pupils, while concurrently contributing to the formation of children as pupils.

This work was carried out in a preschool class with children between three and five years old. The activities focusing on independent tasks were chosen based on a research conducted by contemporary alternative pedagogy. The study analyzed the entire class before and after the establishment of this method, with a dedicated focus on six children, chosen because of their complex relation with the school system in order to determine the real impact of this new pedagogical approach.

The results show the quick improvement of the class learning process. The six children improved significantly, their relation with the school system was visibly strengthened and they are well on their way to adopt a pupil's behavior.

Last but not least, I conclude with the difficulties encountered throughout this experiment and then I propose some upgrades for the activities putting forth the role of independence for young learners.