



HAL
open science

Être autonome dès la petite section : l'enseignement explicite au service de la mise en œuvre d'activités en autonomie

Caroline Sauvage

► To cite this version:

Caroline Sauvage. Être autonome dès la petite section : l'enseignement explicite au service de la mise en œuvre d'activités en autonomie. Education. 2020. dumas-03025920

HAL Id: dumas-03025920

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03025920>

Submitted on 26 Nov 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.

Année universitaire 2019-2020

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

**Être autonome dès la petite section :
L'enseignement explicite au service de la mise en
œuvre d'activités en autonomie**

**Mots Clefs : autonomie, activités en autonomie, enseignement explicite, consigne
scolaire, métacognition objective**

Présenté par : Caroline Sauvage

Encadré par : Mme Longhi Blandine

Table des matières

Introduction	1
1. L'autonomie, une notion plurielle	2
1.1. La définition de l'autonomie est associée au référentiel choisi	2
L'autonomie au sens littéral.....	2
L'autonomie au sens scolaire.....	2
L'autonomie morale vue par Piaget.....	3
1.2. Le concept d'autonomie en école maternelle.....	4
L'autonomie et son paradoxe en école maternelle.....	4
Activité en autonomie ou travail autonome ?	6
L'autonomie dès la maternelle : pourquoi et pour qui l'élève devient-il autonome?.....	6
2. Les implicites : un constat à l'origine d'une volonté d'explicitier	8
2.1. La mise en place d'activités autonomes dans ma classe, dès le mois de septembre	8
2.2. Les implicites génèrent des malentendus-sociocognitifs.....	10
2.3. Problématisation et hypothèses.....	11
3. Les composantes de l'enseignement explicite	12
3.1. Que signifie « expliciter » ?.....	12
3.2. Une consigne claire propice à la secondarisation	14
La consigne scolaire.....	14
La secondarisation	14
3.3. Les activités de métacognition procédurales et objectives au service de la secondarisation	15
4. La place de l'enseignement explicite dans la réalisation d'activités en autonomie : les axes de mise en œuvre envisagés	16
4.1. Réorganiser la forme de mes activités autonomes.....	16
4.2. Des consignes claires, de leur passation à leur contenu : Anticiper sa posture d'enseignant explicite, un travail à réaliser en amont	18
4.3. Des activités de métacognition objective efficaces.....	19
4.4. Des élèves actifs dans les apprentissages : responsabilités et autoévaluation.....	20
Conclusion	22
5. Glossaire	24
6. Références bibliographiques	25
6.1. Ouvrages.....	25
6.2. Articles dans une revue.....	25
6.3. Pages sur internet.....	26
6.4. Site internet.....	26
7. Annexes	27
7.1. Annexe 1 : Schéma explicatif portant sur les hypothèses émises	27
7.2. Annexe 2 : Fiches individuelles organisant les activités en autonomie	28
7.3. Annexe 3 : Fiche de préparation d'une séquence voulue explicite	31
8. Résumés	39

Introduction

A l'école maternelle, dès la petite section, l'autonomie occupe une place essentielle participant au développement de ces jeunes enfants qui n'ont pas encore accédé au statut d'élève. Elle est omniprésente en étant un besoin de l'enfant autant que celui de l'enseignant. En effet, l'enfant a besoin de l'autonomie pour s'épanouir et l'enseignant a besoin que l'enfant soit autonome dans ses déplacements au sein de la classe. De plus, dans une classe de plus de 20 élèves, afin de répondre à des exigences associées à l'organisation des activités, l'enseignant a besoin que ses élèves puissent réaliser des activités en autonomie afin de se consacrer à un groupe d'élèves réalisant une activité dirigée.

Néanmoins, lorsqu'un enseignant s'attend à ce qu'un de ses élève réalise une activité en autonomie, il suppose donc que l'élève saura faire preuve d'autonomie morale mais aussi qu'il réalisera cette activité sans faire appel à l'adulte, en atteignant l'objectif principal de chaque activité : apprendre. Cependant, les élèves ont souvent tendance à vouloir "faire pour réussir" ou "faire pour faire plaisir à l'enseignant" au lieu de "faire pour apprendre". C'est dans les deux premier cas, que les élèves n'entrent alors pas dans les apprentissages et s'éloignent de la posture d'élèves. Or, si les élèves n'entrent pas dans les apprentissages c'est en raison d'un manque de clarté de la part de l'enseignant : l'objectif visé et l'enjeu notionnel ne sont pas explicites. Ce fait est d'autant plus vrai lorsque les élèves réalisent des activités en autonomie.

Laisser subsister des implicites dans les apprentissages, c'est empêcher mes élèves de comprendre le sens des activités proposées. S'impose alors la nécessité d'utiliser l'enseignement explicite. Expliciter dès la petite section de maternelle c'est donner les mêmes chances de réussite à tous les élèves en levant les implicites. Chaque élève vient de foyer familiaux, de milieux sociaux différents et n'ont pas le même bagage culturel. En donnant les objectifs des apprentissages visés, l'enseignant s'engage à ce que tous ses élèves comprennent les activités qu'ils réalisent, qu'ils deviennent actifs de leurs apprentissages. Comprendre ce qu'on apprend c'est donner du sens au faire. Ainsi « apprendre en manipulant » est certainement une nécessité, mais la manipulation ne peut être dissociée du sens qui y est adjoint. Ce mémoire vise donc à mettre en lumière les façons dont l'enseignement explicite pourrait être employé dans le cadre d'activités en autonomie.

1. L'autonomie, une notion plurielle

1.1. La définition de l'autonomie est associée au référentiel choisi

L'AUTONOMIE AU SENS LITTERAL

Lorsque, dans la vie courante, le terme autonomie est employé, c'est souvent pour exprimer une volonté d'indépendance de l'individu. Cette volonté d'action par soi-même renvoie surtout à une certaine indépendance de l'individu, c'est-à-dire une volonté d'agir en sa propre âme et conscience dans le respect de la liberté d'autrui. Mais ne faisons-nous pas un amalgame entre autonomie et indépendance lorsque nous employons ce mot au quotidien ?

Chercher à définir un terme comme celui de l'autonomie nécessite de partir de son étymologie pour en saisir toutes les dimensions qui pourraient en résulter. Le terme « autonomie » vient du grec « autonomos ». En décomposant ce terme grec, nous obtenons « auto », qui s'applique à soi-même et « nomos » la loi. Ainsi, l'autonomie, à partir de son étymologie, signifie « *celui qui se détermine lui-même la loi à laquelle il obéit* »¹. Par conséquent, l'autonomie n'indique pas que l'individu est affranchi de toutes règles ou normes que la société lui confère, mais qu'il est autonome dans le choix de ces règles qu'il s'applique ou non et donc dans sa prise de décisions. C'est une façon d'exprimer qu'un individu est apte à disposer de lui-même de façon responsable.

Ainsi, contrairement à l'utilisation qui est couramment faite de ce mot, « l'autonomie » ne signifie aucunement être indépendant, mais il sous-entend une certaine liberté dans la prise de décisions des règles que l'individu souhaite s'imposer.

L'AUTONOMIE AU SENS SCOLAIRE

En classe, un enseignant qui souhaite que ses élèves soient autonomes s'attend à ce qu'ils soient capables de réaliser une activité sans l'aide de l'enseignant et dans le respect du travail de ses pairs. Être autonome en classe signifie que lorsque l'élève entre dans la tâche, il

¹ Ceylan-Herrero, S. (2016) La construction du « devenir élève » : de l'autonomie sociale à l'autonomie cognitive (moyenne et grande sections de maternelle). Education. 2016. dumas-01400332, p.5

sait pourquoi il la réalise et a donc conscience de l'objectif d'apprentissage qui est sous-jacent à cette activité. Il n'agit pas automatiquement mais associe son activité à un apprentissage autonome. L'autonomie au sens scolaire nécessite donc la prise en compte de trois paramètres : (i) la réalisation en autonomie de la tâche en elle-même, (ii) les conditions dans lesquelles la tâche est réalisée, et (iii) la finalité des savoirs « je fais pour apprendre ». Sans cette troisième dimension, l'école serait formatrice d'élèves automates et non capables d'autonomie.

Dans le cadre d'activités en autonomie, l'élève ne va pas seulement mobiliser des ressources globales pour être autonome. Au même titre que les intelligences sont multiples, les autonomies sont plurielles. Comme Hervé Caudron, professeur en philosophie, l'a décrit, il existe sept types d'autonomies que l'élève peut convoquer :

1. ***L'autonomie matérielle*** concerne autant l'utilisation du matériels de la classe que son rangement.
2. ***L'autonomie spatio-temporelle*** à différentes échelles. Elle est associée à la construction des repères dans l'espace de l'école ou à plus petite échelle, de la classe, mais aussi des repères dans le temps en se repérant dans la semaine ou la journée.
3. ***L'autonomie dans l'organisation du travail***, savoir être organisé.
4. ***L'autonomie affective et relationnelle*** est surtout associée à la gestion de ses émotions.
5. ***L'autonomie intellectuelle et morale*** concerne la règle et son respect tout en pensant par soi-même.
6. ***L'autonomie corporelle*** s'apparente à la construction du schéma corporel.
7. ***L'autonomie langagière*** liée à la capacité à oser entrer en communication avec l'adulte ou avec ses pairs mais aussi en utilisant un vocabulaire adapté.

Pour Caudron, ces autonomies ne peuvent se mettre en place que si l'enseignant s'affranchit de son autorité et travail de concert avec l'élève pour que celui-ci régule sa propre conduite.

L'AUTONOMIE MORALE VUE PAR PIAGET

L'autonomie est à envisager d'un point de vue de la morale de l'enfant à agir après une prise de décisions. Rheta Devries et Anne Ledoux² synthétisent les travaux de Piaget³ dans un article dédié à l'éducation constructiviste. D'après ces deux auteures, Piaget fait la distinction entre deux types de morales.

² Devries, R. Ledoux, A. (1997) *L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif*. Revue française de pédagogie, volume 119, 1997. L'éducation préscolaire. p. 57-72

³ Jean Piaget est un psychologue du développement, constructiviste.

La première est appelée « la morale hétéronome » qui signifie la « régulation par autrui » l'affiliant donc à une certaine morale de l'obéissance qui pousse l'individu à suivre les règles imposées par autrui. Il est possible de comparer l'hétéronomie à un exercice de mathématique réalisé après l'enseignement d'un théorème ou d'une règle. L'enfant hétéronome ne va pas essayer de comprendre quel est le problème posé et applique le théorème en suivant les étapes qu'il aura apprises par cœur.

La seconde est nommée « *la morale autonome* » qui signifie « *autorégulation* ». Comme je l'ai énoncé plus tôt, cette « *autorégulation* » n'est pas seulement une forme d'indépendance mais s'attache plus particulièrement « *aux règles morales personnelles, perçues comme une nécessité interne* » (Devries, R. & Ledoux Anne, 1997, p.58-59). La morale autonome est donc de l'ordre de la réflexion. Elle implique un choix, une décision personnelle, un jugement moral pris par l'individu à un instant et dans un environnement précis. Toujours en comparant cette forme de morale à un exercice de mathématique réalisé après l'enseignement d'un théorème, l'enfant autonome va d'abord chercher à comprendre le problème posé avant d'adapter et d'appliquer ce théorème.

En somme, en se basant sur la réflexion Piagétienne, l'autonomie en école maternelle serait une combinaison de ces deux formes de morales. L'hétéronomie est indispensable pour poser les bases des règles nécessaires au vivre ensemble au sein de l'école ou de la classe. L'autonomie n'est que l'étape suivante durant laquelle l'élève, mis en situation autonome, fait le choix des règles à suivre et de la conduite à adopter pour travailler en harmonie avec ses pairs.

1.2. Le concept d'autonomie en école maternelle

L'AUTONOMIE ET SON PARADOXE EN ECOLE MATERNELLE

Les programmes officiels de 2015 mentionnent l'autonomie à l'école maternelle en s'appuyant sur deux des quatre façons d'apprendre. En apprenant en jouant, l'élève « *exerce son autonomie* »⁴, et au travers d'activités permettant d'apprendre en réfléchissant et en

⁴ Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p.2

résolvant des problèmes, l'élève aura « *l'envie d'apprendre* »⁵ et deviendra « *autonome intellectuellement* »⁵.

Ces instructions officielles font part de la nécessité *d'exercer* l'autonomie et de *devenir* autonome. Pouvons-nous, professeurs des écoles, demander à un élève de petite section de maternelle d'être autonome ? Lorsque je demande à mes élèves, deux semaines après leur première rentrée en école maternelle, de réaliser une activité autonome, je suppose que l'autonomie est soit innée, soit déjà acquise par mes élèves. C'est une erreur puisque les élèves vont s'essayer à l'autonomie toute au long de leur parcours scolaire.

Les termes employés dans les programmes officiels de 2015, « *exercer leur autonomie* » et « *devenir autonome* » font donc écho à un apprentissage quotidien, qui passe par le jeu, mais qui, surtout, est associé aux choix que les élèves prennent au cours d'une activité, connaissant les règles qui s'y appliquent et devant la réaliser dans des conditions propices au travail de tous.

Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, envisage d'ailleurs l'autonomie comme un réel apprentissage qui est parfois trop souvent associé à la « *débrouillardise* »⁶. Le professeur des écoles se doit d'enseigner l'autonomie à ses élèves et ce, en passant forcément par la gestion de celle-ci. Pour cela, Meirieu insiste sur l'importance, pour l'enseignant, d'estimer les compétences de chacun de ses élèves afin d'adapter son apprentissage et donc sa différenciation. Pour cela, il fait référence à Vygotski⁷ et au concept dont il est à l'origine, la zone proximale de développement (ZPD). Lorsque je mets mes élèves en autonomie, je dois utiliser ce concept afin de m'assurer que l'activité ne soit pas trop simple pour ne pas susciter de l'ennui ou une quelconque lassitude chez mes élèves, mais je dois également m'assurer que mes élèves puissent la réaliser sans avoir besoin de l'aide de l'adulte.

En début d'année scolaire, avec mes élèves, j'ai donc créé ce paradoxe, en leur demandant d'être implicitement autonomes alors que l'implicite n'est pas encore discernable par de si jeunes élèves. J'ai donc favorisé cette « *débrouillardise* » en ayant négligé la ZPD.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p.2

⁶ Meirieu, P. (2006), *Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie, consulté le 10 avril 2010, à l'adresse : <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>*

⁷ Lev Vygotski est un pédagogue psychologue soviétique, socio-constructiviste.

ACTIVITE EN AUTONOMIE OU TRAVAIL AUTONOME ?

Dans ce mémoire, j'ai choisi d'analyser la réalisation des activités en autonomie par les élèves. Néanmoins, l'amalgame peut vite se créer en fonction de la terminologie choisie puisqu'avant de poursuivre ma réflexion, il est nécessaire de savoir ce que je mets en place pour mes élèves : chercherais-je la mise en place d'activités nécessitant un travail autonome ou d'activités en autonomie ? Mon objectif est que mes élèves réalisent des activités sans l'aide de l'adulte, en respectant les règles de la vie de classe.

Une activité en autonomie est une activité réalisée par l'élève sans que le professeur des écoles n'intervienne ou ne soit sollicité. Les activités en autonomie participent à la mise en place d'une certaine autonomie concernant surtout le contenu de la tâche à réaliser. Par rapport à mon objectif, je cherche donc à mettre en place des activités en autonomie.

Un travail autonome est en quelques sortes associé à la mise en œuvre de l'autonomie. Un travail autonome convoque la capacité d'un élève à penser par lui-même, à faire ses propres choix pour réaliser une activité dans le respect des règles de la classe et dans le respect de ses pairs. L'élève a compris que sa liberté s'arrête là où celle de ses pairs commence : l'autonomie morale de l'élève est mise à l'épreuve. Ce type d'activité est également en lien avec mon objectif d'activité.

Les activités que je souhaite mettre en place sont donc des activités en autonomie nécessitant un travail autonome⁸. Il est fondamental de savoir ce que l'on attend de ses élèves avant de mettre en place un dispositif. Je n'ai pris conscience de cette terminologie qu'une fois avoir échoué à mettre en place des activités en autonomie au sein de ma propre classe.

L'AUTONOMIE DES LA MATERNELLE : POURQUOI ET POUR QUI L'ELEVE DEVIENT-IL AUTONOME?

La notion d'autonomie étant maintenant définie, il est crucial de se demander pourquoi je souhaite que mes élèves soient autonomes.

Tout d'abord, les programmes officiels de 2015 envisagent l'autonomie des élève comme une nécessité associée à une des formes d'autonomie citée ci-dessus (Caudron). En effet, dans la section « Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problème », le ministère de

⁸ Appelées tout au long de ce document : activités en autonomie

l'Education nationale cible l'autonomie intellectuelle. En outre, c'est une volonté de la part de ce ministère de mettre en avant la nécessité pour l'élève d'apprendre à réfléchir par lui-même, avec les outils qu'il a à sa disposition pour résoudre un problème.

Cependant, les programmes officiels de 2015 associent uniquement la notion d'autonomie à la réflexion de l'élève alors qu'elle relève également de l'ordre du besoin pour les élèves. Les enfants de 3 à 6 ans ont des besoins spécifiques qui peuvent être répartis en sept catégories⁹ :

- **Les besoins physiologiques** : les besoins de dormir, de réaliser des activités physiques, de respirer, de boire, de se nourrir
- **Le besoin de sécurité affective** : lorsque ce besoin d'attachement est satisfait, l'enfant ressent une sécurité affective qui lui confère une certaine confiance en lui et favorise l'estime de soi
- **Le besoin d'explorer ses capacités d'apprendre** : que ce soit d'un point de vue moteur ou cognitif, l'enfant a besoin d'éprouver ces paramètres. Pour cela, il est important qu'il répète les actions pour finalement apprendre.
- **Les besoins d'autonomie et de libre choix** : « *Entre 18 mois et 2 ans, l'enfant prend conscience de son cerveau frontal qui lui permet d'anticiper et lui donne le sentiment d'être au contrôle de sa vie. Il a maintenant envie de choisir par lui-même.* »⁹
- **Le besoin d'ordre et de repères** : pour se représenter le monde, un enfant de 3 ans a besoin que ce monde qui l'entoure soit organisé pour, par la suite développer l'abstraction de cette représentation.
- **Le besoin de s'exprimer et de communiquer** : l'enfant a tendance, jusqu'à ses 5 ans, à être globalement centré sur lui-même. « *A 3 ans, il fait à côté de l'autre ; à 4 ans il s'intéresse, imite ; à 5 ans, il commence à faire avec l'autre.* »⁹
- **Le besoin de nature** : autant pour leur santé mentale que pour leur santé physique, il est important que les élèves aient accès à des espaces extérieurs afin de s'épanouir pleinement, en sortant de la classe dans laquelle ils passent une grande partie de leurs journées et semaines.

L'autonomie fait donc partie des besoins des élèves que le professeur des écoles doit satisfaire. Ce besoin d'autonomie mais aussi de liberté, est notamment une des fondations de la pédagogie Montessori. Maria Montessori envisageait l'éducateur comme « [...] ce maître passif, qui fait tomber devant l'enfant l'obstacle de sa propre activité, de sa propre autorité, qui se satisfait

⁹ Aucagos, C. (2017). *L'école de mes rêves*. Consulté le 15 octobre 2019, à l'adresse : <https://www.lecoledemesreves.com/besoins-3-6-ans/>

de le voir agir et progresser tout seul, sans s'en attribuer le mérite »¹⁰. Cela révèle l'importance de l'essai et de l'erreur dans le processus d'apprentissage.

Ce besoin d'autonomie n'en n'est pas seulement un pour l'élève mais c'est également un but à atteindre par l'enseignant, notamment d'un point de vue organisationnel. En effet, même s'il est possible d'envisager des activités regroupant l'ensemble des élèves, le travail en sous-groupes comme en demi-classe ou en groupe de dix élèves est parfois fondamental pour parvenir à différencier sa pédagogie ou pour diriger une activité pour laquelle l'autonomie n'est pas encore envisageable. L'enseignant a donc besoin qu'une partie de ses élèves puissent réaliser des activités en autonomie et de façon autonome¹¹. Ces activités englobent la réalisation de l'activité en elle-même mais aussi les choix que les élèves vont avoir à réaliser une fois que l'activité est terminée (rangement du matériel, moments de jeux en autonomie, respect des règles pour permettre aux autres élèves de poursuivre leur activité) puisque l'enseignant ne pourra pas toujours être disponible à ce moment précis.

2. Les implicites : un constat à l'origine d'une volonté d'explicitier

Actuellement professeur des écoles stagiaire d'une classe de petite section de maternelle de 22 élèves située dans une école parisienne du troisième arrondissement, j'ai souhaité, dès les premières semaines de l'année scolaire, mettre en place des activités en autonomie. Les obstacles qui se sont dressés devant moi ont révélé la présence d'implicites bien trop nombreux pour que leur réalisation soit propice aux apprentissages.

2.1. La mise en place d'activités autonomes dans ma classe, dès le mois de septembre

Plusieurs obstacles, concernant le bon déroulement des activités en autonomie que j'ai proposées après la rentrée de 2019, se sont dressés devant moi et ont mis à mal la conception que je me faisais de ce type d'activités.

Pour commencer, comme énoncé précédemment, j'ai supposé que demander à mes élèves de réaliser une activité en autonomie après leur avoir fait passer la consigne, pourrait être suffisant. Or, l'implicite de l'autonomie est bien trop présent et la réalisation de ces activités

¹⁰ Maria Montessori (1935) *L'enfant*, Desclée de Brouwer, Paris

¹¹ Notion définie dans la partie, « [2.1. La définition de l'autonomie est associée au référentiel choisi. Activité en autonomie ou élève autonome ?](#) »

est donc impossible. Être explicite concernant mes attentes me semble donc être un indispensable pour ce types d'activités.

De plus, l'organisation spatiale de la classe, en début d'année et ma position dans celle-ci durant les activités n'ont pas favorisé leur bon déroulement. B. Lahire¹² indique d'ailleurs que « *La classe ne doit pas être un bloc monolithique et uni-fonctionnel. Elle doit se diviser en parties différenciées, propres à des activités spécifiques dont les élèves ont appris à connaître le contenu et les règles.* » (Lahire., 2001, p.152). Or, malgré la subdivision de l'espace, certains parmi eux étaient bien trop cloisonnés pour que je puisse m'assurer de la sécurité de tous les élèves. Parfois, en raison de l'organisation spatiale de la classe, je me positionnais d'une telle sorte, que les élèves qui étaient en activités autonomes n'étaient pas visibles. Au mois de septembre, pour des enfants nouvellement élèves, se retrouver avec autant de liberté sans avoir acquis une autonomie morale ou même une hétéronomie morale, peut susciter chez eux l'envie de déroger à la règle qui n'est d'ailleurs pas encore connue ou intériorisée par tous.

L'organisation temporelle des activités autonomes que je leurs proposais est également importante. Il est vrai qu'une activité en autonomie nécessite de se trouver dans ce que sait faire l'élève (ZPD). Pour cela, ce doit être une activité qui se rapproche d'une activité déjà réalisée, pour laquelle la consigne est claire et leurs attentes aussi. Néanmoins, il est important de susciter l'intérêt de l'élève qui pourrait éprouver de la lassitude à répéter une énième fois une activité qu'il réussit depuis son premier essai.

Aussi, il est nécessaire de concevoir et de transmettre des consignes scolaires claires à nos élèves. C'est lors d'une des premières activités en autonomie proposée que j'ai pu en prendre conscience. Un groupe d'élèves en autonomie avait pour consigne « *Avec les Kaplas, réaliser la plus grande tour possible. Vous pouvez vous aider pour y parvenir* ». Cette consigne n'est en aucun cas claire pour des élèves de 3 ans. En effet, tout d'abord, je transmets deux consignes en une seule en leur demandant de "réaliser" une tour, et de "pouvoir s'aider", créant ainsi une surcharge cognitive. D'autre part, des élèves de cet âge, et je l'ai déjà abordé, sont autocentrés. Ainsi, travailler en coopérant avec ses pairs est, en début d'année et en situation d'autonomie, compliqué à réaliser. Par ailleurs, je ne donne ni critères de réalisation, ni critères de réussite à mes élèves. Ainsi, la polysémie du terme « grande » est, dans cette activité,

¹² Lahire, B. (2001), *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 135, 2001. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin. p. 151-161.

porteuse d'implicites : je ne précise pas si la tour doit être grande en termes de hauteur ou de longueur. Ces oublis concernant la consigne de l'activité donnent lieu à une réalisation « brouillon » sans respect des règles de vie de classe et à une tâche finale ne correspondant pas à mes attentes.

Finalement, les problèmes que j'ai pu rencontrer m'ont révélé les paramètres sur lesquels je pouvais intervenir : (i) la préparation des activités en autonomie du point de vue de leur contenu (travail en amont avec les élèves sur les activités avant de les proposer en autonomie) (ii) le manque de clarté des consignes.

2.2. Les implicites génèrent des malentendus-sociocognitifs

Ce manque de clarté, que j'ai évoqué ci-dessus, concernant la consigne scolaire, peut être un des facteurs à l'origine de malentendus sociocognitifs. Ce terme peut être défini comme le fait Muller M. en 2014, par le fait que « *les différents acteurs d'une interaction, parfois sans le savoir, ne partagent pas la même compréhension de la situation, et que cela a des implications sur la mobilisation des ressources sociocognitives* » (Muller Mirza, 2014, p.166). Chaque élève d'une école entre en classe avec un bagage émotionnel, culturel et social qui lui est propre et qui lui confère une façon d'interpréter le monde. Un malentendu sociocognitif intervient lorsque, dans une situation donnée, deux individus ne l'interprètent pas de la même façon. Ainsi, si ma consigne n'est pas complète, et qu'elle est porteuse de nombreux implicites, un enfant, qui plus est nouvellement élève, va l'interpréter en fonction des référents qu'il a en sa possession. Il se peut alors que son interprétation soit éloignée de celle que j'attends.

Outre la consigne, la finalité d'une activité n'est pas la même pour tous les élèves. Un enseignant a un objectif commun à toutes les activités qu'il propose : « *faire pour apprendre* » ou « *apprendre en faisant* »¹³. Or, si les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairs et explicites pour l'élève, l'envie de réussir et de faire plaisir à l'enseignante va surpasser celle d'apprendre et, en extrapolant sur toute la période scolaire, :

« *Le sens de l'entreprise scolaire semble à leurs yeux ne guère être lié avec ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais se réduire à la course d'obstacles permettant de « passer » de classe en classe, d'aller ainsi « le plus loin possible » et de pouvoir prétendre ipso facto à « un bon métier ».* » Les élèves souhaitent « *être quitte avec les réquisits de*

¹³ « Learning by doing », Dewey, J, 1916. Democracy and Education. New-York: Macmillan

l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite [...]» (Bautier & Rochex, 2007, p.3)

Alors, si le rôle de l'enseignant est d'enseigner des connaissances et compétences, il se doit d'abord d'explicitier les raisons pour lesquelles certaines notions sont enseignées, puis de les décontextualiser du milieu scolaire afin de créer du sens pour les élèves en s'approchant au plus près de leurs connaissances.

2.3. Problématisation et hypothèses

Ces observations concernant ma pratique enseignante, dans le cadre des activités en autonomie, m'ont permis de faire un lien direct avec un certain manque d'explicitation intervenant à tous les moments de l'activité. Cet enseignement, trop peu explicite, serait donc potentiellement la cause des malentendus socio-cognitifs induits qui empêcheraient mes élèves d'atteindre l'objectif visé. De plus, ce type d'activité en autonomie nécessite d'anticiper la fin de celle-ci. Plusieurs fois, il m'est arrivé de proposer à mes élèves d'évoluer dans les coins cuisine, poupée ou lecture de la classe une fois leur activité autonome réalisée. Or, le volume sonore n'était pas compatible avec les activités réalisées par les autres élèves. Je cherche donc à ce que mes élèves puissent évoluer dans l'espace classe, après avoir réalisé une activité, sans qu'ils perturbent le travail de leurs pairs.

En effet, l'enseignement explicite pourrait permettre la levée des implicites tant présents dans ma pratique. Pour cela, il devrait s'étaler du début à la fin d'une activité, sans omettre l'étayage durant l'activité en elle-même. Dans le cas d'une activité en autonomie nécessitant un travail autonome, l'explicitation doit surtout être présente en début et fin d'activité.

	Total d'élèves	Rejoint l'activité demandée	Réalise l'activité	Réalise l'activité sans solliciter l'enseignante	Travaille dans le calme et respecte ses pairs	S'auto-évalue	Défait l'atelier	Range l'atelier	Explique la procédure utilisée	Connait l'objectif de l'activité
Nombre	22	22	17	14	11	Non observé	Non observé	14	Non observé	Non observé
Pourcentage	100%	100%	77.27%	63.63%	50%			63.63%		

Figure 1 : Tableau exprimant le pourcentage d'élèves adaptant un comportement autonome à différents moments d'une activité se voulant autonome au cours des périodes 1 et 2 (*résultats obtenus après observations multiples des comportements des élèves au cours de ces périodes*)

Ainsi, je cherche, en utilisant l'enseignement explicite, à ce que mes élèves soient autonomes dans la tâche, autant d'un point de vue de sa réalisation que de leur conscientisation de l'objet de savoir impliqué.

Ce cheminement réflexif m'amène à envisager la problématique suivante : **Comment, en passant par un enseignement explicite, rendre autonomes au cours d'activités en autonomie, des enfants qui apprennent encore à devenir élève ?**

Ce travail de recherche et d'analyse, vise à mettre en lumière les éléments d'un enseignement explicite qui permettraient à mes élèves d'accéder à une posture scolaire autonome. Ainsi ce questionnement énoncé ci-dessus s'organise autour des hypothèses suivantes : (i) **ma posture** d'enseignante doit être significativement explicite, (ii) **les activités en autonomie** proposées doivent révéler un enseignement explicite en début (consigne claire) et en fin de séance (activités de métacognition objective), (iii) **l'élève doit être acteur** de ses apprentissages, (iv) **un élève qui a intégré l'enjeu notionnel** d'une activité est plus apte à la réaliser en autonomie. Ce raisonnement est schématisé en [annexe 1](#).

3. Les composantes de l'enseignement explicite

3.1. Que signifie « expliciter » ?

Afin d'éviter ces malentendus socio-cognitifs, l'explicitation semble donc pouvoir être une solution. En cherchant la définition *stricto sensu* de ce terme, *explicitier* revient à énoncer formellement en étant clair et précis. Dans le contexte scolaire, être clair et précis n'est qu'une notion subjective. J'ai plusieurs fois pensé être claire et précise en donnant les consignes à mes élèves, mais lorsque je constate que l'activité n'est pas concluante (*cf. l'exemple concernant la construction de la plus haute tour*), alors, j'en déduis que je n'étais explicite que pour moi-même.

Pour Steve Bissonnette¹⁴, l'action d'explicitier est nécessaire pour faciliter le travail de mémorisation des élèves. S. Bissonnette, parle « *d'enseignement explicite* » lorsque l'enseignant réalise « *les actions de **dire**, de **montrer**, et de **guider** les élèves dans leurs apprentissages* »¹⁴ :

- **Dire** les intentions et objectifs d'apprentissage visés, les connaissances ou prérequis nécessaires

¹⁴ Normand Baillargeon, *Sur l'enseignement explicite, Entretien avec Steve Bissonnette*, (mis en ligne en juin 2015) en ligne : <http://formapex.com/articles/1193-sur-lenseignement-explicite-entretien-avec-steve-bissonnette?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=2610c74d1079eeb8a2d88f0c94cf0909> (consulté le 25 février 2020)

- **Montrer** aux élèves la tâche qu'ils vont devoir par la suite réaliser, en exprimant le raisonnement à haute voix
- **Guider** les élèves dans l'explicitation de leur démarche/raisonnement qui était jusqu' alors implicite

En somme, expliciter, c'est faire du sens concernant l'objectif de l'apprentissage mais aussi de lever les implicites procéduraux qui ont permis à l'élève d'atteindre l'objectif : je sais ce que je fais et comment je parviens à le faire.

Mais qu'en est-il des moments propices à l'explicitation ? Jacques Bernardin¹⁵ désigne quatre moments qui lui semblent favorables à l'explicitation : **(i) avant la réalisation de la tâche**, présenter les enjeux, le but et la consigne ; **(ii) durant la réalisation de la tâche**, prendre un temps pour expliciter les procédures mises en œuvre par les élèves ; **(iii) après la réalisation de la tâche, durant la phase d'institutionnalisation**, passer de la réussite à la compréhension, pour faire de l'activité, un objet de savoir général, transposable par la suite dans des situations semblables ; **(iv) lors du début de la séance suivante**, réaliser une transition afin de toucher tous les élèves concernant cet objet de savoir qui n'a pas forcément été compris de tous lors de la phase d'institutionnalisation.

Les programmes officiels de 2015 n'emploient pas le terme d'explicitation mais vont tout de même dans ce sens puisqu'il est question d' « *expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, leur faire comprendre le sens des efforts demandés* »¹⁶. Il est alors question de l'explicitation de l'objectif d'apprentissage mais cette notion reste tout de même implicite, pour les enseignants, dans ces programmes officiels.

L'enseignant ne doit donc pas seulement être explicite, il doit savoir sur quoi doit porter son explicitation. Cette dernière se base d'ailleurs en majorité sur la consigne qui permet de lever les malentendus socio-cognitifs mais qui va surtout permettre à l'élève de comprendre pourquoi il réalise cette activité et comment il est parvenu à la réaliser.

¹⁵ Centre Alain-Savary, (2016) « *Enseigner plus explicitement* » Un dossier ressource, en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite> (consulté le 25 février 2020), p.11

¹⁶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, B.O n° 2 du 26 mars 2015, p.3

3.2. Une consigne claire propice à la secondarisation

LA CONSIGNE SCOLAIRE

Exposer une consigne « claire » nécessite de connaître les éléments qui vont aider nos élèves à entrer dans le « *comprendre* ». Sylvie Cèbe¹⁷ désigne quatre points qui doivent être donnés aux élèves : (i) à quoi doit ressembler la tâche finale, (ii) la règle du jeu, les étapes à suivre, (iii) signaler le moment important de la tâche, (iv) ce qui permet de savoir si la tâche réalisée est réussie ou non. En somme, l'enseignant doit présenter la tâche qui doit être réalisée en exposant la finalité recherchée, l'objectif d'apprentissage (pourquoi l'élève la réalise), les critères de réalisation (les étapes à réaliser ou procédures en jeu) et les critères de réussite.

En donnant une consigne claire, je permets aux enfants à qui je la transmets, d'entrer dans l'activité en tant qu'élèves, qui ont les outils nécessaires pour maîtriser l'objet de savoir dans sa réalisation et même au-delà, dans l'objectif qu'il sous-entend pour qu'ils puissent, finalement transposer ce savoir, le décontextualiser : mes élèves seront alors en mesure d'entrer dans le processus de secondarisation.

LA SECONDARISATION

L'origine du terme « secondarisation », provient de la différence que fait Bakhtine (1984) entre, ce qu'il appelle « genres premiers » et « genres seconds » dans le domaine de la production littéraire. Pour Bakhtine, les « genres premiers » relèvent de la production spontanée tandis que les « genres seconds » sont basés sur le travail réalisé en aval sur les genres premiers qui sont alors repensés : la production est alors discursive.

Ainsi, dans le domaine scolaire, la secondarisation peut être définie comme :

« [...] le processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. Pour ce faire, il doit être capable de « reconfigurer » son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée. » (Bouko, C., Lauwers, J., & Robin, F., 2014, p. 33)

Une consigne scolaire claire doit donc favoriser l'entrée des élèves dans le processus de secondarisation. Cependant, d'autres activités doivent être en faveur de cette finalité. Dans le

¹⁷ Centre Alain-Savary, (2016) « *Enseigner plus explicitement* » *Un dossier ressource*, en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite> (consulté le 25 février 2020), p.11

cas des activités en autonomie, l'explicitation doit se réaliser à deux moments clés de l'activité. Tout d'abord, en début de séance, la consigne doit intégrer l'objectif d'apprentissage, les critères de réalisation et les critères de réussite. Ensuite, en fin de séance, des activités permettant à l'élève de faire le bilan de son activité doivent être mises en place afin que l'enseignant puisse constater si l'élève est conscient de l'objectif qui a été atteint, ou non, et quelles procédures il a mis en œuvre pour y parvenir.

3.3. Les activités de métacognition procédurales et objectives au service de la secondarisation

Ces activités présentent en fin de séance et permettant une mise en relation de l'activité réalisée avec l'objectif d'apprentissage, sont appelées par Marc Prouchet¹⁸ activités de métacognition objective. En effet, pour étayer ses propos, il réalise une « marguerite des impressions » qui a pour vocation de symboliser les étapes ou marques produites par une situation d'apprentissage réalisée par un enseignant. Il catégorise ces marques en deux grandes parties : les objets extrinsèques et les objets supérieurs. Les objets extrinsèques, seraient alors ce que retient en premier lieu l'élève, qui « est périphérique à l'apprentissage même ». Ce type d'objets se retrouvent à deux moments de la situation d'apprentissage : **(i) lors de l'entrée dans la situation** avec les motivations et contrats associés ainsi que le milieu et le support de la situation, **(ii) lors de la réalisation de la tâche** avec le but de la tâche, l'activité motricielle réalisée et l'activité cognitive et réflexive vécue durant la tâche. Les objets supérieurs concernent les concepts, notions et objets en résonance qui sont en jeu dans la situation d'apprentissage. Ils interviennent lors de la mutualisation en permettant aux élèves d'entrer dans la secondarisation. Les objets supérieurs et leur mise en œuvre font de ce moment une activité de métacognition objective.

¹⁸ Prouchet, M. (2008) *Outils d'accompagnement Action Formation Recherche – La marguerite*, en ligne : <https://cappeimonamour.com/2019/08/20/la-marguerite-des-impressions-par-marc-prouchet/> (consulté le 25 février 2020)

4. La place de l'enseignement explicite dans la réalisation d'activités en autonomie : les axes de mise en œuvre envisagés

4.1. Réorganiser la forme de mes activités autonomes

En début d'année scolaire, le fonctionnement au sein de ma classe était le suivant : les élèves étaient répartis en quatre groupes de couleur. Le lundi, un groupe réalisait une activité guidée par moi-même, un autre réalisait une activité supervisée par l'ASEM¹⁹, et les deux autres groupes étaient en activités dites autonomes. Les autres jours qui suivaient, les groupes étaient interchangeables. Ayant un effectif de 22 élèves, cela laissait donc une dizaine d'élèves en autonomie dans la classe.

Les activités que je qualifiais d'autonomes étaient souvent en début d'année scolaire, soit des activités de construction, soit des activités liées aux coins cuisine, poupée ou lecture. J'ai déjà exposé l'exemple de la construction « de la plus grande tour » qui fut un échec en l'absence d'une consigne claire. Cependant, j'ai pu observer un autre dysfonctionnement des activités autonomes que je proposais, mais cette fois-ci dans l'espace du coin cuisine. Il m'est arrivé de placer 5 élèves en autonomie au coin cuisine en ayant pour consigne de trier les fruits et légumes en fonction de leur couleur. Or, cette activité, déjà réalisée auparavant avec moi-même était trop simple pour certains élèves qui ne s'y intéressaient alors pas ou réalisaient seuls l'activité. Ainsi, en moins de cinq minutes, l'activité était terminée et les élèves en venaient à déranger leurs camarades à cause du volume sonore produit. Il m'a donc fallu réorganiser ma façon de penser les activités en autonomie nécessitant un travail autonome. Pour cela, plusieurs critères doivent être respectés. Tout d'abord, l'activité doit se situer dans la zone proximale de développement :

- l'activité proposée ne doit pas être trop simple, pour que l'enfant ne la réalise pas trop rapidement mais surtout pour qu'il y ait un réel apprentissage
- l'activité ne doit pas être trop complexe pour que l'élève puisse la réaliser seul, sans l'aide de l'adulte

En somme l'activité proposée doit être une forme d'entraînement et de réinvestissement de notions vues au cours de séances précédentes.

¹⁹ Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles

L'activité proposée doit également favoriser le travail individuel. Les élèves sont à cet âge, encore autocentrés, et leur demander de coopérer de façon autonome ne peut être qu'une tâche supplémentaire qui mettrait certains d'entre eux en échec.

De plus, afin de mettre en place ces activités en autonomie, il m'a également fallu revoir la répartition de mes élèves. En effet, plus de 10 élèves en autonomie dans la classe n'était pas propice aux apprentissages. Ainsi, toujours en gardant la répartition des élèves en groupes de couleur, j'ai fait le choix de ne laisser en autonomie qu'un seul groupe d'élèves qui sera toujours à la même table de travail, « la table de l'autonomie ». Cela m'a permis de gérer ma classe de telle sorte qu'elle soit un lieu agréable pour mes élèves afin de favoriser les apprentissages.

Enfin, j'ai pris la décision de changer le format des mes activités. Durant le mois de septembre, je proposais la même activité à chacun de mes élèves en autonomie. J'ai, depuis, fait le choix de réaliser une fiche individuelle ([annexe 2](#)) d'activités en autonomies. Cette fiche est la première d'une série qui s'adapte à ce qui a déjà été réalisé en classe ou qui propose de nouvelles activités qui auront été proposées durant l'accueil matinal. Ce ne sont donc que des activités qui nécessitent le réinvestissement de connaissances ou de compétences déjà rencontrées dans des situations menées par l'enseignante.

Cette fiche comporte les critères permettant d'évaluer les compétences en termes de compréhension de l'enjeu notionnel mais aussi concernant l'autonomie morale des élèves. Elle est autant un outils à destination de l'élève que de l'enseignant.

Pour l'élève, les photographies des activités à réaliser sont un indicateur, lui permettant de visualiser les activités réalisées et celles qui restent à faire. Cette fiche lui est présentée une première fois de façon générale, puis, après la réalisation d'une activité en autonomie, elle lui est restituée afin qu'il valide ou non sa réalisation. A ce moment, les critères de réussite sont rappelés, tout comme les critères associé à une attitude autonome durant cette activité.

Pour l'enseignant, cette fiche lui permet de savoir quelles activités ont été réalisées par quels élèves afin de s'assurer qu'aucun élève ne stagne sur le même objectif d'apprentissage. C'est également un outils permettant de rendre compte de l'autonomie morale d'un élève. Le tableau situé au début de la fiche, formule les différents attendus : Rejoint l'activité demandée ; Réalise l'activité ; Réalise l'activité sans solliciter l'enseignante ; Travail dans le calme et le respect d'autrui ; S'auto évalue ; Défait l'atelier ; Range l'atelier ; Explique la procédure utilisée ; Connait l'objectif de l'activité. Lorsque le critère est validé, l'enseignante y ajoute un

point vert. Dans le cas contraire, la case est laissée vide afin de mettre uniquement en évidence la réussite des élèves.

Par conséquent, ces nouvelles activités que je souhaite proposer à mes élèves durant des moments de travail autonomes, sont des activités qui diffèrent de celle que j'avais pour habitude de leur présenter. Elles seront réalisées **(i)** individuellement, **(ii)** sur la table de l'autonomie, **(iii)** par un maximum de cinq élèves, et **(iv)** leur contenu fera uniquement l'objet d'un réinvestissement de connaissance.

4.2. Des consignes claires, de leur passation à leur contenu : Anticiper sa posture d'enseignant explicite, un travail à réaliser en amont

Maintenant que les modalités d'organisation sont connues, il est important d'envisager leur transmission au élèves. Cela nécessite un travail en amont pour l'enseignante que je suis afin de penser des consignes les plus explicites possibles pour atteindre mon objectif relevant de l'autonomie : que mes élèves soient autonomes dans la réalisation de l'activité mais aussi dans l'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils entrent dans le "faire pour apprendre".

En effet, je me suis habituée à réaliser mes fiches de préparation de façon à y faire apparaître clairement la consigne que je souhaitais transmettre à mes élèves. Je n'ai pas seulement fait ce travail pour les activités autonomes. En effet, cette année scolaire étant particulière en raison de la fermeture des écoles, je n'ai pas pu mettre en place ce type d'activités. Cependant, j'ai mené un travail sur l'explicitation des consignes formulées dans pour plusieurs activités que je proposais, en autonomie ou non. Une séquence ([annexe 3](#)) a pu prouver l'efficacité de l'enseignement explicite au travers des consignes claires. En effet, ces consignes claires et structurées m'ont permis de n'omettre aucun point : la tâche à réaliser, comment la réaliser (critères de réalisation), comment savoir si l'activité réalisée est réussie (critères de réussite), pourquoi l'élève réalise cette activité (objectif de la séance et enjeu notionnel). Chaque consigne de cette séquence comporte ces repères et chaque séance de cette séquence comporte des phases permettant la mise en œuvre d'activités de métacognition objective. Cette séquence portait sur le quadrillage et les éléments nécessaires à sa réalisation, à savoir les lignes verticales et horizontales (vocabulaire sur lequel j'ai particulièrement insisté). L'enjeu notionnel est de ressentir ces tracés par un mouvement ample qui sera par la suite affiné pour entrer dans l'écriture. En n'omettant aucun de ces points, j'ai pu constater, lors de la fin

de cette séquence, que tous mes élèves avaient atteint l'objectif visé parce qu'ils savaient pourquoi ils faisaient cette activité. Des retours très positifs des parents qui me témoignaient du réinvestissement de ces notions dans le contexte familial m'ont également amenée à penser que cet enseignement explicite permettait de faire sens pour mes élèves. En effet, les élèves employaient le vocabulaire spécifique utilisé au cours de ces séances et associaient l'activité à l'enjeu notionnel qui en découlait « Je fais des lignes verticales et horizontales, pour plus tard, apprendre à écrire ».

Un des ateliers présents dans la fiche individuelle ([annexe 2](#)) est en lien avec cette séquence d'apprentissage. C'est une activité qui mobilise différentes compétences transposables dans d'autres activités. En effet, l'objectif est de réaliser des rayures horizontales à des vêtements de format A4 plastifiés. C'est une activité qui a déjà été proposée au cours de la séquence mais que j'ai réutilisée en activité en autonomie en modifiant partiellement la consigne. Les élèves avaient pour consigne de réaliser soit des rayures verticales, soit des horizontales. Pour réaliser cette activité, les élèves avaient déjà entendu la consigne, ils connaissaient l'enjeu notionnel de ce type d'activités et avaient une idée de la procédure à réaliser pour réussir l'activité (réaliser des colombins et les disposer horizontalement ou verticalement sur le vêtement plastifié). J'ai donc pu constater qu'une activité autonome, qui n'est pas du registre de la découverte pour les élèves, dont la consigne est complète, la procédure et les objectifs connus, permettait aux élèves d'entrer plus facilement dans la tâche et de s'y intéresser plus profondément. J'ai en effet observé moins de lassitude de la part de mes élèves.

4.3. Des activités de métacognition objective efficaces

Si les élèves ont pu être capables d'employer aussi aisément un vocabulaire complexe et de le mettre en lien avec un enjeu notionnel plus lointain, c'est en partie en raison de la formulation des consignes, mais c'est aussi en lien avec les activités de métacognition objectives réalisées à chaque fin de séance.

Les activités de métacognition objectives avaient lieu au coin regroupement, avec l'ensemble des élèves. Dans un premier temps, je m'intéressais à l'aspect procédural de l'activité : « Comment, ou qu'avez-vous fait pour réaliser les rayures des vêtements ? ». Cette première étape est primordiale en petite section afin de structurer la pensée des élèves. Souvent,

les élèves ont tendance à aborder un seul moment de l'activité. Ce moment est souvent associé au plaisir que l'enfant a pu prendre alors que les tâches sont multiples et se succèdent selon un ordre temporel. Ainsi, avec l'ensemble des élèves, la chronologie de l'activité est retracée, permettant d'amener l'objectif associé. C'est alors aux élèves de formuler, dans un premier temps, l'objectif de la séance, et dans un second temps la finalité d'une telle activité, son enjeu notionnel.

La consigne est donc un moment durant lequel l'enseignement explicite est réalisé par l'enseignante, les élèves étant par conséquent passifs. Durant ces temps de passation, je transmets des informations à mes élèves afin de donner du sens à ces apprentissages. Les activités de métacognition objectivale, qui interviennent en aval de l'activité, permettent de rendre mes élèves actifs dans cet enseignement explicite. Etant passé par « le faire », les objectifs énoncés prennent alors tout leur sens. Ce travail, réalisé avec les élèves sur les différentes séances menées en classe, leur permet de dépasser le simple « *faire* » ou « *faire pour réussir* » afin d'accéder au « *faire pour apprendre* » et permettent, ensuite, la réalisation d'activités en autonomie en ayant une posture d'élève.

4.4. Des élèves actifs dans les apprentissages : responsabilités et autoévaluation

L'enseignement explicite, au travers de la consigne claire et des activités de métacognition objectivale, permet de mettre autant l'élève en situation d'apprentissage passive qu'active. Or, afin d'entrer pleinement dans les apprentissages, l'enfant doit être un maximum actif, dans les différentes phases qui les composent. Ainsi, les fiches d'activités en autonomies créées favorisent ce paramètre en rendant l'élève actif à tous les niveaux de l'activité.

En effet, ces activités étant déjà connues des élèves, même si la consigne a déjà été évoquée antérieurement, c'est à l'élève de réinvestir les objectifs en jeu ainsi que les procédures à utiliser. Par exemple, lorsque j'ai proposé l'activité en autonomie concernant la réalisation de colombins de pâte à modeler pour réaliser des rayures horizontales sur des vêtements, j'ai demandé aux élèves, en coin regroupement, de me rappeler comment les réaliser, les étapes à exécuter. L'objectif n'est abordé que si les élèves l'évoquent puisque l'enseignant devient passif dans le cadre de ces activités en autonomie, et l'élève, actif.

Dans l'idéal, si j'avais pu mettre en œuvre ces activités en autonomie dans le cadre de l'enseignement explicite, voici comment elles auraient dû être mises en place. Tout d'abord,

elles auraient inclus l'autonomie morale associée aux déplacements au sein de la classe et au respect du matériel) et l'auto-évaluation. Après le rappel de la consigne, l'élève se rend à sa place, désignée par une étiquette prénom, à *"la table des activités en autonomie"*. Une fois installé, il réalise l'activité, et lorsqu'elle est terminée, l'élève peut se rendre à un coin jeu de type cuisine, construction ou lecture. Il laisse son travail sur « la table d'autonomie ». Les critères de réussite ayant été donnés en début d'activité, les élèves ont tous les outils en main pour déterminer si l'activité touche à sa fin : leur autonomie morale est sollicitée. Une fois tous les élèves réunis au coin regroupement, un bilan des activités réalisées en autonomie, est effectué sous la forme d'une activité de métacognition objective. L'élève et l'enseignante analysent la production finale de l'élève en se basant sur les critères de réussite énoncés. C'est alors que l'élève décide de la validation de l'activité à l'aide d'une gommette à coller sur sa fiche individuelle, à côté de l'image représentant cette activité. Chaque activité pourra être réalisée plusieurs fois par un même élève, et cela pour plusieurs raisons : il est important que l'élève puisse réaliser plusieurs fois une activité qu'il a appréciée, l'apprentissage passant également par le plaisir, ou bien si l'activité est réalisée mais que l'enjeu notionnel n'est pas compris.

Ainsi, rendre les élèves actifs durant ces activités en autonomie nécessite d'agir sur plusieurs niveaux. Tout d'abord, l'enseignante doit laisser les élèves se rappeler des procédures à mettre en œuvre pour réaliser l'activité. Puis, c'est leur permettre de se déplacer dans l'espace classe pour accéder à l'activité en les laissant exercer leur autonomie morale. Enfin, c'est à l'élève de décider de la validation des critères de réussite de sa production, même s'il est guidé par l'enseignante, pour entrer dans le processus d'autoévaluation. C'est donc lors de la phase de regroupement que la production finale est mise en lien avec ces critères, rappelés par l'élève lui-même. Cette étape est révélatrice de l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage ou de sa volonté de faire seulement pour réussir.

Conclusion

Malgré l'impossibilité de pouvoir tester les activités créées afin d'étudier l'effet produit par un enseignement explicite sur l'autonomie de mes élèves au cours de ces activités, j'ai tout de même pu observer les bénéfices que peuvent avoir un tel enseignement sur des élèves de petite section.

Les hypothèses initiales suggèrent qu'un élève, pour être pleinement autonome en contexte scolaire, doit accéder à l'autonomie morale, mais aussi, que les activités proposées aient du sens pour lui. L'autonomie serait donc difficilement dissociable du sens des apprentissages. Afin que les élèves aient accès à l'enjeu notionnel, il est donc nécessaire que l'enseignant réalise des choix pédagogiques adaptés : dans ce cas, il est possible d'employer l'enseignement explicite pour permettre la levée des implicites à l'origine de malentendus socio-cognitifs et permettre à mes élèves d'accéder à la secondarisation. Le questionnaire initial se centre sur les façons dont l'enseignement explicite pourrait être mis en œuvre pour construire, dès la petite section, l'autonomie, au sens scolaire, des élèves.

Afin que mes élèves soient autonomes, deux perspectives adjointes à l'enseignement explicite, sont alors envisagées : (i) l'enseignant pourrait exprimer des consignes claires et complètes, (ii) les élèves pourraient être acteurs des leurs apprentissages au travers d'activités de métacognition procédurale et objective mais aussi grâce à l'autoévaluation. Les changements d'ordre pédagogiques se sont donc surtout localisés en situations initiales et finales des séances.

En agissant sur ces composantes de l'enseignement explicite, il m'a été possible d'observer la compréhension de l'enjeu notionnel par une grande majorité de mes élèves lors d'une séquence portant sur le quadrillage ([annexe 3](#)). Cette séquence précède les activités en autonomie portant sur le même thème. Ainsi, créer des consignes claires et complètes (critères de réalisation, de réussite et objectif visé) pour chaque séance et mettre en œuvre des activités de métacognition objective à chaque fin de séance m'a permis de faciliter la transmission des consignes des activités en autonomie portant sur le même thème. En effet, en situation initiale de séance, les consignes claires permettent aux élèves d'entrer dans la tâche sans qu'aucun implicite ne subsiste et en sachant ce qui est attendu. En situation finale de séance, les activités de métacognition objectives, en passant par l'évocation des procédures utilisées, permettent aux élèves d'employer le vocabulaire, jusqu'alors passif, évoqué lors des consignes par

l'enseignant. Ce vocabulaire, concernant l'enjeu notionnel, devenu actif, permet alors aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages : c'est eux qui détaillent les procédures qu'ils ont utilisées et c'est également eux qui les associent à l'enjeu notionnel évoqué en début de séance.

Les activités en autonomie portant sur des thèmes abordés lors d'autres séquences permettent aux élèves de s'entraîner sur des compétences déjà travaillées et de consolider leurs acquis. En ayant une posture explicite et en permettant à l'élève d'être pleinement acteur de ses apprentissages tout au long d'une séquence, l'enseignant permet à ses élèves de réaliser des activités en autonomie qui ont du sens. L'apprentissage étant directement lié à la répétition, exposer l'enjeu notionnel tout au long d'une séquence permet de renforcer sa compréhension par les élèves pour, finalement, le mettre au service des activités en autonomie. L'élève sait pourquoi il réalise une activité.

En effet, après une telle mise en valeur de l'enjeu notionnel au cours d'une séquence, les activités en autonomies, contrairement à leur déroulement en début d'année scolaire, se sont déroulées sans obstacles. La passation de la consigne ne se fait alors plus seulement à sens unique, de l'enseignant vers l'élève, mais résulte d'un échange entre les élèves et l'enseignant. Les élèves se remémorent ce qui était attendu d'eux dans une situation similaire et l'enjeu notionnel est rappelé. Cela permet d'aboutir à la réalisation d'activités en autonomie sans interventions de ma part, restant des activités autonomes qui me permettent de me consacrer pleinement à un autre groupe d'élèves.

Néanmoins, les conclusions réalisées se basent uniquement sur la réalisation d'une seule séquence et la phase d'autoévaluation comme le respect des règles de la classe (autonomie morale) n'ont pas pu être testés. De plus, la classe sur laquelle se basent mes observations comporte des élèves provenant de milieu x sociaux relativement favorisés. Les résultats obtenus ne sont donc pas forcément transposables à des élèves relevant d'autres niveaux sociaux. Ces résultats ne sont donc pas réellement significatifs. Pour qu'ils le soient, il est envisageable de les poursuivre en se basant sur plusieurs séquences d'apprentissages, visant un enseignement explicite, qui seraient testées sur plusieurs classes de petite section, dont les localisations diffèrent afin de toucher une cohorte dont les niveaux sociaux varient. Il serait ensuite intéressant d'observer l'autonomie des élèves ayant reçu un enseignement explicite, comme décrit ici, avec celle d'élèves ne l'ayant pas reçu afin de montrer l'efficacité de ce choix pédagogique.

5. Glossaire

ACTIVITE EN AUTONOMIE : activité réalisée par l'élève sans que le professeur des écoles n'intervienne ou ne soit sollicité. Les activités en autonomie mettent en place une certaine autonomie concernant surtout le contenu de la tâche à réaliser.

TRAVAIL AUTONOME : convoque la capacité d'un élève à penser par lui-même, à faire ses propres choix pour réaliser une activité dans le respect des règles de la classe et dans le respect de ses pairs.

HETERONOMIE MORALE : morale de l'obéissance qui pousse l'individu à suivre les règles imposées par autrui.

AUTONOMIE MORALE : de l'ordre de la réflexion. Elle implique un choix, une décision personnelle, un jugement moral pris par l'individu à un instant et dans un environnement précis.

AUTONOMIE AU SENS SCOLAIRE : prend en compte trois paramètres : (i) la réalisation en autonomie de la tâche en elle-même, (ii) les conditions dans lesquelles la tâche est réalisée, et (iii) la finalité des savoirs « je fais pour apprendre ».

MALENTENDUS SOCIOCOGNITIFS : *"les différents acteurs d'une interaction, parfois sans le savoir, ne partagent pas la même compréhension de la situation, et [que] cela a des implications sur la mobilisation des ressources sociocognitives"* (Muller Mirza, 2014, p.166).

EXPLICITER : L'enseignant réalise « les actions de **dire**, de **montrer**, et de **guider** les élèves dans leurs apprentissages » (S. Bissonnette)

SECONDARISATION : « [...] le processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. Pour ce faire, il doit être capable de « reconfigurer » son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée. » (Bouko, C., Lauwers, J., & Robin, F., 2014, p. 33)

CONSIGNE SCOLAIRE CLAIRE : comporte la tâche qui doit être réalisée en exposant la finalité recherchée, l'objectif d'apprentissage (pourquoi l'élève la réalise), les critères de réalisation (les étapes à réaliser ou procédures en jeu) et les critères de réussite.

DIFFERENCE ENTRE OBJECTIF VISE ET ENJEU NOTIONNEL : l'objectif visé est en rapport direct avec la tâche réalisée tandis que l'enjeu notionnel est associé à la décontextualisation de cet objectif pour en faire un objet de savoir ou de savoir-faire.

6. Références bibliographiques

6.1. Ouvrages

- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education* (1916). New York: Macmillan.
- Muller, M. (2014). « *La rencontre entre les esprits, une condition pour apprendre ?* » In C. Moro, Muller M. & Roman, P. (Eds.), *L'intersubjectivité en question. Agrégat ou nouveau concept fondateur pour la psychologie ?* (p. 161-183). Lausanne : Éditions Antipodes.
- Montessori, M (1935) *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer
- Sieffert, B. & Dorner, C. (2018). *Vers l'autonomie*. Schiltigheim : Accès Edition.

6.2. Articles dans une revue

- Bautier, E, Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle . *Revue française de pédagogie, volume 148*, pages 89-100.
- Bautier, É., & Rochex J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.Deauvieux & J.-P. Terrail (Dir), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, pages 227-241. Paris : La Dispute.
- Bouko, C., Lauwers, J., & Robin, F. (2014). *Apprentissage et rapport au savoir des élèves*. In : *Education & Formation – e-302- Décembre 2014*, p.32-41
- Cèbe, S., Goigoux R. (1999) L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet, 661 (4)*, pages 49-68.
- Cèbe, S., Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Revue GFEN « Dialogue »*, n°134, pages 25-29.
- Cèbe, S., Paour, J-L. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. *Nouvelle revue de l'ASH, 25*, pages 23-33.
- Ceylan-Herrero, C. La construction du «devenir élève » : de l'autonomie sociale à l'autonomie cognitive (moyenne et grande sections de maternelle). *Education. 2016. dumas-01400332*

- Devries, R. Ledoux, A. (1997) L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif. *Revue française de pédagogie*, volume 119, L'éducation préscolaire, pages 57-72.
- Lahire, B. (2001), La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. In: *Revue française de pédagogie*, volume 135, Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin. pages 151-161.

6.3. Pages sur internet

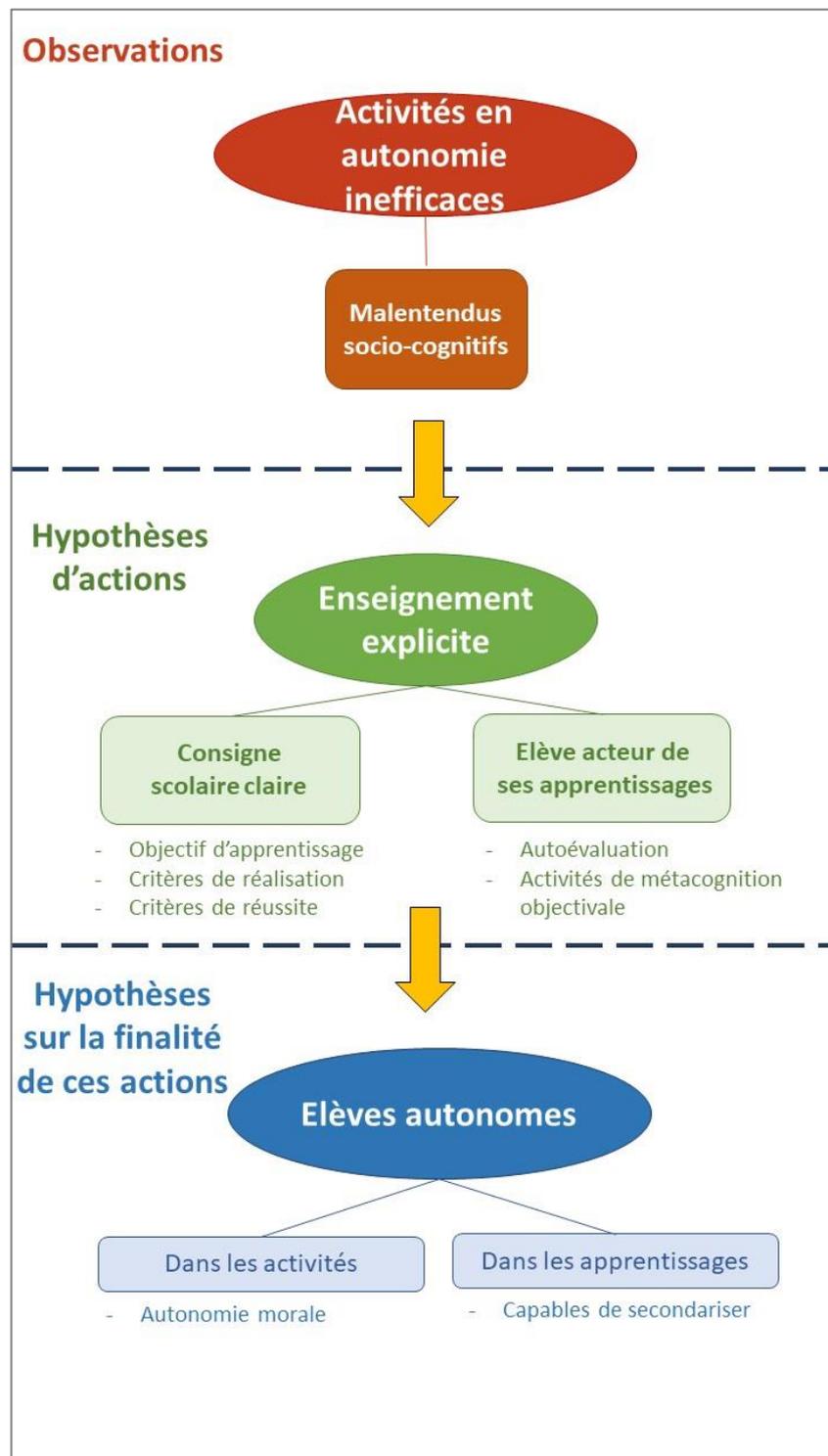
- Centre Alain-Savary, « Enseigner plus explicitement » Un dossier ressource, 2016, en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite> (consulté le : 25 février 2020)
- Igor, M, Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2008, en ligne : <http://journals.openedition.org/lectures/523> (consulté le : 25 février 2020)
- Normand Baillargeon, *Sur l'enseignement explicite, Entretien avec Steve Bissonnette*, 2015, en ligne : <http://formapex.com/articles/1193-sur-lenseignement-explicite-entretien-avec-steve-bissonnette?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=2610c74d1079eeb8a2d88f0c94cf0909> (consulté le : 25 février 2020)
- Prouchet, M. *Outils d'accompagnement Action Formation Recherche – La marguerite*, 2008, en ligne : <https://cappeimonamour.com/2019/08/20/la-marguerite-des-impressions-par-marc-prouchet/> (consulté le : 25 février 2020)
- Raab, R. *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire*, 2016, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/1663> (consulté le : 12 avril 2020)

6.4. Sites internet

- Aucagos, C. (2017). *L'école de mes rêves*. Consulté le 15 octobre 2019, à l'adresse : <https://www.lecoledemesreves.com/besoins-3-6-ans/>
- Meirieu, P. (2006), Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie, Consulté le 10 avril 2020, à l'adresse : <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

7. Annexes

7.1. Annexe 1 : Schéma explicatif portant sur les hypothèses émises



7.2. Annexe 2 : Fiches individuelles organisant les activités en autonomie

Prénom _____								
<i>Les activités réalisées en autonomie</i>								
Je sais réaliser une activité en autonomie si je ...								
Rejoins l'activité demandée	Réalise l'activité	Réalise l'activité sans solliciter l'enseignante	Travaille dans le calme et le respect d'autrui	M'auto évalue	Défais l'atelier	Range l'atelier	Explique la procédure utilisée	Connais l'objectif de l'activité
Développer sa motricité fine								
Visser et dévisser : Les bouteilles en plastique				Adapter l'élastique au support				
 				 				
Pincer avec une pince à linge : les rayons du soleil				Enfiler des pâtes : Le collier de toutes les pâtes				
 				 				
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions								
Reconnaitre son prénom : Retrouver mon prénom				Associer deux images identiques de tailles différentes				
 				 				
Agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique								

Agir s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques

Représenter un tracé circulaire : Je fais le tour...



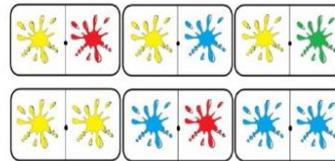
Modeler des colombins : Les rayures horizontales des vêtements



Frotter avec une craie grasse : La feuille multicolore



Associer des couleurs identiques



Coller pour remplir : La fleur en morceaux de papier



Découper en donnant un coup de ciseaux : Les morceaux de papiers



Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Réaliser des collections de 1, 2 ou 3 éléments



Classer selon la taille



Réaliser un puzzle à pièces carrées ou rectangulaires



Reproduire un algorithme à 2 couleurs



Explorer le monde

Repérer des colonnes sur un support quadrillé



Empiler des kaplas



Modeler un personnage



Transvaser avec une cuillère



7.3. Annexe 3 : Fiche de préparation d'une séquence voulue explicite

PS

L'écrit | Les productions artistiques et visuelles

Le quadrillage : les lignes continues / verticales / horizontales

Une progression verticale est envisagée pour parvenir à la réalisation du quadrillage : 1) la ligne continue, 2) la ligne verticale, 3) la ligne horizontale, 4) le quadrillage.

Informations générales



Objectif

Objectifs :

AA : Réaliser dans son entièreté, un quadrillage coloré (comme Piet Mondrian)

ML : Ressentir, amplement, les gestes associés à l'écriture.

Attendus de Fin de Cycle :

AA : Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant

ML : Ecrire son prénom en écriture cursive sans modèle.

Compétences travaillées :

AA : Explorer et s'appropriier différents médiums, outils et matériaux / Mémoriser et réinvestir un lexique approprié (lignes verticales et horizontales) pour décrire les actions et / ou les effets produits.

ML : Produire un tracé avec une intention.



Relation avec
les programmes

■ Cycle 1 - Programme 2015

- Explorer et s'appropriier différents médiums, outils et matériaux.
- Mémoriser et réinvestir un lexique approprié pour décrire les actions et / ou les effets produits.
- Contrôler et varier l'amplitude du geste pour s'adapter au format du support, produire des tracés de plus en plus diversifiés et plus précis.
- Produire un tracé avec une intention.



Auteur

C. SAUVAGE



Licence

Créative Commons - liberté de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- **Séance 1** : Séance 1 - Les lignes continues (25 min)
- **Séance 2** : Séance 2 - Les lignes verticales par gravité (30 min)
- **Séance 3** : Séance 3 - La verticalité dans le tracé (20 min)
- **Séance 4** : Séance 4 - Les traits horizontaux du quotidien (25 min)
- **Séance 5** : Séance 5 - Le tracé de traits horizontaux (10 min)
- **Séance 6** : Séance 6 - Le quadrillage (30 min)
- **Séance 7** : Séance 7 - Réaliser un quadrillage (35 min)

1

Séance 1 - Les lignes continues

Objectif(s) de séance

Ressentir la continuité du trait. **25 minutes**
(2 phases) Matériel- 22 fiches "routes" (Traces à suivre)
- des réglettes en plastique en salle de motricité**1. Vivre la ligne continue** (collectif) | découverte |  **10 min.**

En salle de motricité : marcher le long de réglettes en plastique qui traversent la salle.

- d'abord, les réglettes forment un chemin/parcours SINUEUX

 **Consigne***"Marcher doucement à côté des bandes plastique en suivant le chemin qu'elles forment."***Critère de réalisation** : j'avance en marchant lentement, en mettant un pas devant l'autre, en restant derrière mes camarades.**Critère de réussite** : les réglettes sont restées en place, elles n'ont pas été déplacées.

- puis une LIGNE droite CONTINUE

 **Consigne***"Marcher doucement à côté des bandes plastiques, en suivant le chemin qu'elles forment. "***Critère de réalisation** : j'avance en marchant lentement, en mettant un pas devant l'autre, en restant derrière mes camarades.**Critère de réussite** : les réglettes sont restées en place, elles n'ont pas été déplacées.**Objectif de la séance** : Quelle est la différence entre les deux chemins que nous venons de réaliser ? Est-ce qu'ils sont pareils ? L'objectif de la séance est donc de faire la différence entre une Ligne continue DROITE et une Ligne continue SINUEUSE (en forme de serpent)**2. Les routes** (individuel) | entraînement |  **15 min.****1. En classe : Chaque E a une feuille devant lui représentant des routes. Une gommette de couleur est placée au début d'une route.**

- Rappel de l'**objectif d'apprentissage** : faire la différence entre une Ligne continue DROITE et une Ligne continue SINUEUSE (en forme de serpent)
- Les élèves vont d'abord devoir suivre les pointillés de cette route à l'aide de leur doigts et sans lever le doigts une seule fois.

 **Consigne***"Suivre avec le doigt le chemin que vous devez prendre. Ce chemin c'est celui avec la gommette de couleur. Vous devez suivre la ligne en pointillés de cette route"***Critère de réalisation** : poser le doigt au départ du chemin. Le suivre sans lever le doigt pour atteindre la fin du chemin.**Critère de réussite** : l'élève n'a pas levé son doigt et atteint l'autre gommette de couleur.**2. Le chemin avec le pastel gras.**

- Les E vont maintenant, avec un pastel gras, refaire ce chemin.

 **Consigne***"Tracer le chemin avec le pastel gras de la gommette rouge à la gommette bleue. Vous ne devez pas lever le pastel une seule fois. "***Critère de réalisation** : poser la craie grasse au départ du chemin. Le suivre sans lever la craie grasse pour atteindre la fin du chemin.**Critère de réussite** : les gommettes sont reliées et le pastel n'a pas été levé, le trait est CONTINU**Objectif de la séance** : apprendre à réaliser un trait continu, sans lever le doigt ou la craie grasse.**Objectif final** : savoir correctement tenir la craie, appuyer suffisamment pour laisser une trace, pas trop fort pour ne pas déchirer la feuille ou la froisser : compétences qui aident à l'apprentissage de

| l'écriture



Astuce

Activité de métacognition :

procédurale : Quelles activités avons-nous réalisées aujourd'hui ? Avec quoi les avons-nous réalisées ?

objectivale : Pourquoi faire ces activités ? (les lignes continues), A quoi sert d'apprendre à faire des lignes continues ?

2

Séance 2 : Les lignes verticales par gravité

Les productions artistiques et visuelles



Objectif(s) de séance

Observer la verticalité naturelle.



30 minutes
(2 phases)



Matériel

- 5 batons par E et de la pâte à modeler
- 22 feuilles A4 canson
- encre de différentes couleurs (x5)
- pinceaux

1. Les batons



(individuel) | découverte |



15 min.



Consigne

"Vous avez des batons et de la pâte à modeler. Ces bâtons doivent tenir droit sur la table. Mais si je le lâche, ils tombent. Essayer de faire tenir tous les batons avec la pâte à modeler, pour qu'il soit tous "droits" sur la table."

Après essais par tâtonnement, le PE s'appuie sur la réussite d'un E ou fait la démonstration lui même pour montrer la solution. Les E réalisent ensuite l'alignement.

Critères de réalisation : Utiliser la pâte à modeler et le baton pour que le bâton tienne "debout" sur la table"

Critère de réussite : Le baton tient droit sur la table et seuls la pâte à modeler est le baton son utilisés.

Objectif de l'activité : L'objectif de cette activité est de révéler que certaines ligne vont "du haut vers le bas", ce sont les lignes VERTICALES.

2. La verticalité avec la gravité



(individuel) | découverte |



15 min.



Consigne

"Tremper le pinceau dans l'encre. Avec le pinceau appuyer très fort en haut de la feuille pour faire un gros point. A votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ?

"Changer de couleur et refaire un point d'encre de couleur à côté."

Critères de réalisation :

Critères de réussite : L'E a utilisé plusieurs couleurs, les points de couleur sont réalisés en haut de la feuille, l'E a appuyé assez fort pour que l'encre coule jusqu'au bas de la feuille, les couleurs ne se sont pas superposées.

Objectif de l'activité : cette activité permet de mettre en évidence un type de tracé : LES LIGNES VERTICALES

Objectif final : Vous réalisez cette activité parce que dans quelques temps, vous allez commencer à écrire. Et à votre avis, qu'est-ce qu'il faut savoir faire pour écrire ? (Des lignes verticales).



Astuce

Observation des productions : Le PE met côte à côté les productions des E (phase 1 & 2) pour comparer ces verticalités.

Activité de métacognition procédurale et objectivale :

Procédurale : Qu'avez-vous fait durant cette activité ? Qu'avez vous utilisé comme matériel ?

Objectivale : Qu'avons-nous appris à faire aujourd'hui ? Pourquoi apprenons-nous à réaliser des lignes verticales ?

3**Séance 3 - La verticalité dans le tracé** Objectif(s) de séance**Tracer des traits verticaux.** **20 minutes**
(2 phases) Matériel- les 22 productions des E réalisées lors de la séance 2
- des craies grasses noires**1. Rappel de la séance précédente** (collectif) | réinvestissement |  **5 min.** **Activité de l'enseignant**

Le PE demande aux élèves (en montrant les productions de la séance 2) de se remémorer ce qui a été fait mais surtout COMMENT les productions ont été réalisées. Les mots clés sont :

ligne
ligne continue
lignes verticales
l'encre a "coulé" **Activité des élèves**

Les E vont ensuite repasser avec leur doigt, sur les traits de couleur afin de ressentir la verticalité (du haut vers le bas)

 **Consigne****Objectif de la séance :** Réaliser un tracé vertical**Rappel de l'objectif final :** Concerne les tracés en écriture (pour écrire il faut savoir faire plusieurs traits différents, aujourd'hui nous nous entraînons aux lignes verticales.**2. Le tracé de traits verticaux** (individuel) | entraînement |  **15 min.** **Consigne***"Entre les deux traits de couleur, il n'y a pas de peinture. Tracer à cet endroit, avec une craie grasse noire, des traits verticaux, du haut vers le bas. (réalisé sur une table)"***Objectif :** Réaliser un tracé vertical.**Critères de réalisation :** poser la craie grasse à côté d'un point d'encre, en haut de la feuille, et descendre, en faisant une ligne continue DROITE jusqu'en bas de la feuille.**Critères de réussite :** les traits sont droits, continus, s'arrêtent en bas de la feuille et ne recouvrent pas les traits d'encre colorés. **Astuce****Activité de métacognition :****procédurale :** Qu'avons nous utilisé ? qu'avons nous fait ?**objectivale :** Que cherchions-nous à apprendre aujourd'hui ? Et pour plus tard, à quoi sert cet apprentissage ?**4****Séance 4 - Les traits horizontaux du quotidien** Objectif(s) de séance**Définir le trait horizontal. (Qui va d'un côté à un autre)** **25 minutes**
(2 phases) Matériel- Fiches vêtement rayés (verticaux et horizontaux)
- Vêtement unis format A3
- Pâte à modeler**1. Différence vertical/horizontal : Présentation des vêtements rayés** (collectif) | découverte |  **10 min.**

AU REGROUPEMENT : Des vêtements rayés (plastifiés) sont affichés au tableau. Les rayures sont d'une autre couleur (bleue) que celle des vêtements (rouges) afin de les mettre en évidence.



Activité de l'enseignant

"Rappelez moi le nom de ces vêtements ?
 Comment s'appellent les motifs présents sur ces vêtements ? (Rayures)
 Est-ce toutes les mêmes rayures ?
 Quelles rayures sont les mêmes que celles que vous avez faites avec l'encre ?

2. Manipuler les lignes horizontales

(individuel) | recherche | 15 min.

Les E ont devant eux des vêtements plastifiés sur lesquels ils doivent apposer des rayures/ligne horizontales faites en pate à modeler.



Consigne

"Réaliser des colombins de pate à modeler et les déposer sur les vêtements pour qu'ils aient des rayures horizontales."

NB : marquer les différence entre les rayures verticales (du haut vers le bas) et horizontales (d'un côté à un autre --> d'une main à l'autre lorsqu'elles sont posées sur la table)

critères de réalisation : rouler sur la table des boules de pâte à modeler pour en faire des colombins les plus fin possibles. Puis les déposer sur le vêtement pour lui faire des rayures horizontales (qui vont d'un côté vers l'autre : tendre les bras pour rendre concret l'horizontalité) comme sur le modèle.

critères de réussite : les lignes sont dans le même sens que les vêtements mis de côté comme modèle.

Objectif : mettre en évidence un deuxième type de lignes : HORIZONTALES

Rappel de l'objectif final : apprendre à réaliser différentes sortes de traits, pour plus tard, écrire



Astuce

Activité de métacognition :

procédurale : Qu'avons nous fait aujourd'hui ? Comment avons nous fait ? (les étapes : colombins puis les déposer dans un sens : horizontal)

objectivale : Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Pourquoi apprenons nous à réaliser des traits horizontaux et verticaux ?

5

Séance 5 - Le tracé de traits horizontaux

Les productions artistiques et visuelles



Objectif(s) de séance

Tracer des lignes horizontales

10 minutes
(1 phase)



Matériel

- canson format A4
- gouache
- fourchettes en plastique

1. Tracer des lignes horizontales

(individuel) | réinvestissement | 10 min.

Les E vont recouvrir les feuilles cansons avec de la peinture gouache de la couleur de leur choix, à l'aide de rouleaux (qui seront réutilisés lors de la séance suivante).

- les rouleaux seront utilisés de la gauche vers la droite et inversement
- les fourchettes en plastiques seront utilisées de la gauche vers la droite



Consigne

"Recouvrir la feuille avec la peinture en utilisant les rouleaux et la peinture"

"Tracer des lignes verticales avec la fourchette en la faisant aller du mur, vers la fenêtre (gauche --> droite)"

Critères de réalisation : tremper le rouleau dans la peinture et faire rouler le rouleau "d'un côté vers l'autre" pour remplir toute la feuille. Prendre la fourchette en plastique, la faire aller "d'un côté vers l'autre". On doit voir apparaître le blanc de la feuille, la peinture est enlevée par les pointes de

la fourchette.

Critères de réussite : la feuille de peinture est recouverte de lignes blanches.

Objectif : L'objectif de cette séance est de réaliser des lignes horizontales

Objectif final : les lignes horizontales font parties des lignes qu'il faut savoir réaliser pour ensuite, plus tard, écrire.



Astuce

Activité de métacognition :

procédurale : Qu'avons-nous fait ? Comment l'avons-nous fait ? Qu'avons nous réalisé en premier ? Puis qu'avons nous fait ? (faire émerger les étapes)

objectivale : Pourquoi avons-nous utilisé des fourchettes ? Que souhaitions-nous faire ? Pourquoi apprendre à faire des lignes horizontales ?

6

Séance 6 - Le quadrillage

Les productions artistiques et visuelles

Objectif(s) de séance	Comprendre la composition du quadrillage	30 minutes (3 phases)
Matériel	- baguettes en bois - modèles quadrillés (2 horizontaux + 3 verticaux)	

1. Rappels sur les lignes verticales et horizontales (collectif) | réinvestissement | 10 min.

Activité de l'enseignant

Rappels des lignes déjà travaillées et de leur tracé (à l'aide des productions des E) :
 verticales : du haut vers le bas
 horizontales : d'un côté à l'autre

2. Le quadrillage (collectif) | découverte | 5 min.

Activité de l'enseignant

Présentation d'un quadrillages à doubles couleurs réalisé avec des batons de bois colorés :
 verticales : rouges
 horizontales : bleues
 --> Un quadrillage est un croisement de lignes verticales et de lignes horizontales
 --> Insister sur le modèle donné pour la suite de l'activité : 2 lignes verticales, 3 lignes horizontales

3. Manipuler le quadrillage (individuel) | entraînement | 15 min.

1. Le modèle est mis à la vue de tous les E

Consigne

"Croiser les batons en faisant des lignes verticales (faire le geste) et horizontales (faire le geste) pour former un quadrillage."

Critères de réalisation : prendre plusieurs batons, les poser devant soi de façon verticale. Prendre plusieurs autres batons, les poser SUR les batons verticaux, de façon horizontales. Les batons verticaux et horizontaux se croisent.

Critère de réussite : les batons se croisent et forment des carrés.

2. Un quadrillage particulier

Consigne

"Croiser 2 bâtons à l'horizontal et 3 batons à la verticale pour former le même quadrillage que celui du modèle.

Critères de réalisation : prendre deux batons, les poser devant soi de façon verticale. Prendre trois autres batons, les poser SUR les batons verticaux, de façon horizontales. Les batons verticaux

Séquence - **Le quadrillage : les lignes continues / verticales / horizontales** - 08/05/2020

et horizontaux se croisent.

Critère de réussite : ma production est semblable au modèle (dénombrement avec l'E du nombre de bâtons)

Objectif : L'objectif de la séance est d'associer les types de lignes vus au cours des séances précédentes afin de réaliser un nouveau motif : le quadrillage

Objectif final : associer des lignes verticales et horizontales est un tracé qui se retrouve dans le travail d'écriture.



Astuce

Activité de métacognition :

procédurale : Qu'avons nous réalisé ? (produit final), Comment l'avons-nous réalisé ? (construction des étapes)

objectivale : Pourquoi apprendre à réaliser des quadrillage ?

7

Séance 7 - Réaliser un quadrillage

Les productions artistiques et visuelles



Objectif(s) de séance

Tracer un quadrillage en réinvestissant les gestes vus au cours de la séquences : le tracé vertical (de haut en bas) et horizontal (d'un côté à l'autre).



35 minutes
(4 phases)



Matériel

- feuilles canson
- peinture noire gouache
- pinceaux rouleaux
- pinceaux tampons
- peinture acrylique rouge / bleue / jaune
- gouache

1. Rappel : Qu'est-ce qu'un quadrillage ?



(collectif) | réinvestissement |



5 min.



Activité de l'enseignant

"Qu'avons-nous appris au cours de la séance précédente avec les bâtons de bois ?"

"Quelles types de lignes faut-il utiliser pour réaliser un quadrillage ?"

"Comme réaliser un quadrillage ? Faut-il mettre les bâtons dans tous les sens ?"

--> D'abord, nous positionnons les bâtons dans le sens vertical puis nous positionnons les autres bâtons dans le sens horizontal et on obtient plusieurs carrés, ce motif s'appelle un quadrillage.

2. Réaliser un quadrillage



(individuel) | entraînement |



15 min.



Consigne

"Nous allons, en utilisant les rouleaux et la peinture noire, réaliser un quadrillage."

Critères de réalisation : je trempe le rouleau dans la peinture, j'essuie le surplus de peinture dans l'assiette en faisant rouler le rouleau. Puis je réalise 2 lignes verticales en allant du haut de la feuille vers le bas de la feuille. Puis je réalise 2 lignes horizontales en allant d'un côté de la feuille, vers l'autre côté de la feuille.

Critères de réussite : les lignes vont d'un bout de la feuille à l'autre, elles forment des carrés, c'est un quadrillage.



Astuce

Activité de métacognition :

procédurale : qu'avons nous réalisé aujourd'hui ? Qu'avons-nous utilisé ? Comment l'avons-nous réalisé ?

objectivale : Qu'obtient t-on en croisant des lignes verticales et horizontales ? A quoi ça sert de savoir réaliser des quadrillages ?

3. Mettre en évidence les carrés du quadrillage



Consigne



(individuel) | entraînement | 10 min.

"Nous allons décorer nos quadrillages. Pour ça, peindre avec un pinceau 3 carrés du quadrillage : 1 carré bleu, 1 carré rouge et 1 carré jaune. Ça fait bien 3 carrés il me semble. Comptons ensemble..."

Critère de réalisation : D'abord, je choisis un carré. Puis je prend une couleur de peinture avec le pinceau et je peints à l'intérieur du carré. Attention à ne pas dépasser. Puis je choisis un deuxième carré et je le peints à l'intérieur avec une autre couleur, pas la même que l'autre carré. Enfin, je choisis un autre carré, le troisième : je le peints avec la troisième couleur.

Critère de réussite : trois carrés sont peints, de 3 couleurs différentes, sans avoir dépassé sur un autre carré.

Objectif : mettre en évidence les carrés formés par les quadrillage : spécificité de ce motif



Activité de l'enseignant

Lien avec les oeuvres de Piet Mondrian : Présentation de l'artiste, sa nationalité, plusieurs de ses oeuvres. Comparaison avec les productions des élèves.

4. Bilan sur la séquence réalisée



(collectif) | réinvestissement | 5 min.

Présenter une production finale



Astuce

Activité de métacognition sur la séquence complète :

procédurale : Qu'est-ce qu'il faut savoir faire pour réaliser un quadrillage ? Comment faire une ligne verticale ? Une ligne horizontale ? Les quadrillage contiennent des formes spéciales, comment s'appellent t-elles ?

objectivale : Pourquoi avons-nous appris à réaliser des lignes verticales et horizontales ? Et des quadrillages ?

8. Résumés

Au cycle 1, le développement de l'autonomie de l'enfant occupe une place fondamentale dans les cinq domaines de l'enseignement. Parce qu'il participe à son épanouissement, et lui permet d'accéder au statut d'élève, l'enseignant favorise au sein de sa classe, la construction de l'autonomie de l'enfant. Ce paramètre est autant un besoin de l'enfant, qu'une nécessité pour l'enseignant, notamment d'un point de vue organisationnel, pour qu'il puisse mener des activités avec des groupes plus restreints lorsque cela est nécessaire. Or, une activité en autonomie ne peut être réalisée par des élèves qui « font pour réussir », alors que la manipulation a pour vocation d'apprendre. Sans lever les implicites, les enjeux notionnels des activités en autonomie ne seront alors pas accessibles pour l'élève. L'autonomie au sens scolaire n'est pas seulement de l'ordre de la réalisation autonome d'une activité. L'enjeu notionnel de ce type d'activités pourrait être le support de la construction de l'autonomie. L'autonomie de l'élève est alors une compétence individuelle mais coconstruite au sein de la classe par les choix pédagogiques de l'enseignante. Ce travail questionnera, les façons dont l'enseignement explicite peut être mis en œuvre pour construire, dès la petite section, l'autonomie, au sens scolaire, des élèves.

In Cycle 1, the development of the child's autonomy plays a fundamental role in the five areas of education. By participating in the child's self-fulfilment and thus enabling him/her to grow into a pupil, the teacher supports the construction of the child's autonomy within the class. This parameter is as much a need of the child, as a necessity for the teacher, especially from an organizational point of view, so that he can carry out activities with smaller groups when necessary. However, a hands-on autonomous activity cannot be carried out by pupils only focused on the successful completion of the task, since the main purpose of manipulation is learning. Without removing the implied meanings, the notional issues of autonomous activities will not be accessible to the pupil. Autonomy in the school context is not only about carrying out an activity unassisted. The notional stakes of this type of activity could be supporting the construction of autonomy. The pupil's autonomy is then an individual skill, but it is also co-constructed within the class by the teacher's pedagogical choices. This work will examine the ways in which explicit teaching can be used to build pupils' autonomy in the school context as early as the first year of nursery school.