

Comment apprendre l'autonomie pour apprendre à l'école maternelle ?

Chloé Abomnes, Laëtitia Ouin

▶ **To cite this version:**

Chloé Abomnes, Laëtitia Ouin. Comment apprendre l'autonomie pour apprendre à l'école maternelle ?. Education. 2021. dumas-03253474

HAL Id: dumas-03253474

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03253474

Submitted on 8 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Écrit réflexif

Comment apprendre l'autonomie pour apprendre à l'école maternelle ?

Abomnes Chloé

Ouin Laëtitia

Diplôme universitaire - Professeures des écoles stagiaires.

Année 2020-2021

Sommaire

Introduction **2**
Contexte de stage 2
Obstacles, intuitions 3

L'autonomie au cœur des apprentissages: l'analyse d'un paradoxe **4**
Une tentative de définition de l'autonomie voire des autonomies 4
L'adaptation de l'autonomie selon les programmes, le cadre institutionnel et la classe 6
Le rôle de l'enseignant et des élèves 8
Problématique et hypothèses 10

II. Expérimenter la mise en autonomie des élèves **11**
Notre recueil de données 11
Tester nos hypothèses en classe 12

III. Cette analyse de l'autonomie au service de notre professionnalisation **13**
L'explicitation: cœur de l'autonomie. 13
Accepter l'absence de l'adulte pour évoluer seul 20
Gagner en autonomie par l'application du fonctionnement des ateliers. 20

Conclusion **21**

Bibliographie **21**

Introduction

1. Contexte de stage

Avant cette année, en tant que professeur des écoles stagiaire, nous n'avions que très peu entendu parler de l'autonomie dans une classe, peut-être cela est dû à nos quelques stages dans des classes de cycles supérieurs là où l'autonomie est déjà construite et l'enfant devenu élève. Notre réflexion s'est donc naturellement portée sur le sujet de l'autonomie qui prend tout son sens dans nos classes de cycle 1 (PS-MS et MS).

La classe de PS-MS de Chloé est composée de 11 PS et 15 MS, les moyens se révélant de jour en jour peu adaptés, dans leurs comportements, au rythme de la classe et à la vie en collectivité. La classe étant dépourvue d'une pédagogie installée et d'une organisation particulière, tout repenser était une chance à saisir. Passant de l'emploi du temps, aux groupes, à l'organisation spatiale, aux progressions, et autres, l'idée d'ateliers autonomes a émergé.

La classe de MS de Laëtitia est composée de 25 MS. Contrairement à la situation de Chloé, les élèves sont davantage autonomes grâce à la mise en place d'ateliers sur inscription et à la présence d'ateliers autonomes déjà effectifs en classe. Néanmoins, ces inscriptions ne sont pas la garantie d'une totale autonomie, et les ateliers impliquaient une présence de l'adulte. Une réorganisation de l'emploi du temps, des progressions et de la structure de ces ateliers a donc été nécessaire afin de repenser l'autonomie dans la classe.

Nous avons toutes deux indépendamment l'une de l'autre développé l'envie de mettre au cœur de notre enseignement le respect du rythme de l'élève, en effet dans nos classes il y a autant de niveaux que d'élèves. Or il paraît évident que dans une classe de plus ou moins 25 élèves, l'enseignant ne peut malheureusement pas observer, aider et travailler avec tous les élèves d'où l'importance de moments où les élèves peuvent s'entraîner, découvrir, apprendre sans présence de l'adulte. Cela leur donne également une bonne visibilité de leurs connaissances et capacités respectives. Enfin, ces ateliers autonomes nous semblaient pertinents par la place considérable qu'est donnée à des manipulations plurielles et variées qui ont signé la fin du travail sur fiche à l'école maternelle. L'opportunité de travailler ensemble sur ce terrain vaste qu'est l'autonomie nous est alors apparue comme une aubaine. Ainsi les recherches, les expérimentations, les documents, les retours d'expériences pouvaient balayer un plus large panel de possibilités et servir à l'une et l'autre.

Nos objectifs visés par la mise en place de ces temps de manipulation en autonomie étaient multiples à la fois du point de vue de l'enseignant mais aussi de l'élève. Nous souhaitions principalement enrichir les compétences travaillées en une journée par les élèves (découper, dénombrer, tracer, …), placer l'élève au cœur de ses apprentissages et enfin valoriser ses progrès quotidiens. N'oublions pas également que ces temps en autonomie permettent à l'enseignant de différencier son enseignement par sa présence, sa parole, ou non.

2. Obstacles, intuitions

Après avoir dégagé ce grand sujet qu'est l'autonomie de l'élève en classe de maternelle, nous sommes parties de notre vécu sur le terrain suite à nos quelques semaines en classe. La dimension de l'autonomie qui nous intéresse est donc sa construction (organisation et apprentissage) au travers la mise en place d'ateliers autonomes de type Montessori ainsi que d'activités en autonomie. Deux choses différentes mais présentes dans nos classes qui nous posaient problème. Beaucoup d'idées et de questionnements s'offraient à nous parmi lesquelles:

- Quels ateliers autonomes proposer ?
- Sur quelles activités puis-je laisser les élèves en autonomie ?
- Comment faire pour que les élèves perçoivent les objectifs et enjeux sous-jacents et ne restent pas dans le "jeu"?
- Quelle est la différence entre un atelier autonome et une activité en autonomie ?
- Comment s'assurer de la compréhension et réalisation de l'élève si l'enseignant n'est pas disponible pour vérifier et valider ?
- Comment montrer aux élèves leurs progrès sur la période, voire l'année ?
- Comment faire comprendre aux élèves l'absence de l'adulte ? Ou plutôt comment construire cette absence ?
- Qu'est-ce que je (l'enseignant) souhaite pour ces ateliers ? Autonomie complète, réinvestissement, découverte, entrainement, plan de travail, cahier de progrès, …

Ces questions se basent donc sur notre ressenti et surviennent suite à la période 1 de l'année, période test, lors de laquelle Chloé a expérimenté des pseudos ateliers autonomes mis en place par son binôme (Cf annexe n°1). Nous les appelons "pseudos ateliers" car ils manquaient de réflexion en termes de compétences, objectifs, validation et d'organisation tant temporelle que spatiale. Cela a permis de dégager quelques conceptions pour ne pas

tomber dans ces ateliers occupationnels. Il faut penser ces ateliers: Pourquoi tel atelier ? Quel objectif derrière cette manipulation ? Prend-il part dans une séquence ? Quel créneau horaire est réservé aux ateliers ? Quelle est la place des adultes lors de ce temps ? Quelles ressources sont à disposition de l'élève pour réussir ? Autant de questions auxquelles nous ne pourrons pas totalement répondre suite à nos réflexions mais qui sont les réalités lorsqu'on arrive dans une classe de cycle 1.

Sur la même période, Laëtitia a expérimenté les ateliers autonomes déjà présents dans sa classe. Cependant, peu de moments étaient prévus dans la journée pour leur réalisation. De même, de nombreux obstacles didactiques, pédagogiques et organisationnels ont rapidement émergé: comment observer ces ateliers? Quelle trace résulte-t-il de ces ateliers? Comment les évaluer? Comment garantir leur progression dans l'année? Ces interrogations viennent compléter les observations de Chloé dans sa classe. En bref, comment les organiser pour qu'ils soient un dispositif à part entière de notre construction de classe.

Riches de ces premières observations, l'idée d'un paradoxe a émergé en nous: pour être autonome, il faut apprendre à l'être en étant autonome, donc l'enseignant doit construire chez l'élève ce qui permettra aux deux parties un fonctionnement en autonomie, c'est là le paradoxe de la construction de l'autonomie.

La mutualisation de l'expérience de ces ateliers dans nos deux classes de manière conjointe a permis d'enrichir ce dossier et de répondre en grande partie à nos interrogations. Dans cette optique, nous ferons dans un premier temps un bref bilan de nos recherches et lectures qui nous ont permis d'entrevoir l'autonomie comme un paradoxe. Dans la continuité nous présenterons la problématique et les hypothèses qui se sont alors posées à nous. Puis nous exposerons nos résultats sur ce paradoxe qu'est la construction de l'autonomie et en quoi ces analyses et recherches nous ont professionnalisées.

I. <u>L'autonomie au cœur des apprentissages: l'analyse d'un paradoxe</u>

1. Une tentative de définition de l'autonomie voire des autonomies

Avant tout, l'étymologie de l'autonomie, vient de deux mots grecs : *autos*, qui signifie "soi même", et *nomos*, qui indique la règle ou la loi. Au sens premier, l'autonomie représente donc pour un individu le fait de suivre ses propres règles. Le mot "autonomie" est doté de plusieurs connotations, suivant le domaine et milieu où il est employé. Ainsi, ce terme,

employé en médecine, en philosophie, en droit ou dans le milieu pédagogique relève de différentes interprétations. En ce sens, N. Herr, conseillère pédagogique, distingue six facettes de l'autonomie:

- L'autonomie physique, qui représente l'apprentissage des gestes du quotidien et de la conscience du schéma corporel
- L'autonomie matérielle, qui consiste à gérer son matériel d'écolier et à se repérer dans l'organisation de la classe et de l'école.
- L'autonomie spatiale, afin de se repérer dans les différents espaces.
- L'autonomie temporelle, qui consiste à mesurer et rythmer le temps.
- L'autonomie affective qui permet de s'émanciper de la dépendance envers les pairs ou l'adulte.
- L'autonomie intellectuelle, qui regroupe la capacité à faire preuve d'esprit critique et à penser seul, notamment par le biais de l'explicitation et de la formulation des apprentissages par l'élève.

Ces facettes, présentées par N. Herr[1], une fois englobée, constituent une autonomie plus générale à atteindre.

Qu'en est-il de l'autonomie dans le milieu scolaire ? D'après le professeur en Sciences du langage, H. Portine (1998)[2], "être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ses objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas". L'autonomie représenterait alors une capacité à agir, à la fois personnelle et interpersonnelle. De même, le groupe de travail d'enseignants de l'académie de Besançon[3], ajoute que l'autonomie est une compétence: et non "une compétence binaire – possédée ou pas – mais graduelle. Chaque individu possède un degré d'autonomie plus ou moins élevé face à une tâche ou un projet"(Académie de Besancon, 2007). L'autonomie est alors une compétence transversale aux disciplines et domaines d'enseignement du milieu scolaire qu'il faut développer chez les élèves. De plus, le pédagogue P. Meirieu (2015)[4], ajoute qu'être autonome, c'est "être capable d'organiser son travail, de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail... C'est aussi être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le

[1] Dossier sur l'autonomie, JDI n°9, mai 1993.
[2] Portine, H. (1998). *L'autonomie de l'apprenant en questions*, Alsic.
[3] Académie de Besancon. (2007). *Qu'est ce que l'autonomie?*
[4] Meirieu, P. (2015). *L'autonomie.*

recours à l'adulte. C'est être capable d'apprendre et de savoir quand on sait. C'est être capable de prendre la parole, de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document". L'autonomie se construit alors dans le quotidien de l'élève, dans ses gestes et sa posture d'élève.

Pour notre professionnalisation, comprendre ce qu'est l'autonomie et son éventail de définition nous permet de définir ce qu'on attend de nous: tout élève développe sa capacité à être autonome dans toutes dimensions et il est de notre ressort de proposer des moments propices à cette autonomie générale. Nous formons de futurs citoyens autonomes.

L'autonomie représente un des grands enjeux de l'école et est constitutive des apprentissages disciplinaires. Être autonome est une compétence à construire et à consolider tout au long de la scolarité et même au-delà. Elle tient donc une place importante dans les cadres institutionnels et sa représentation a évolué, que ce soit dans les mœurs, les textes officiels et la classe.

2. L'adaptation de l'autonomie selon les programmes, le cadre institutionnel et la classe

La place de l'autonomie dans les textes officiels a évolué, passant d'une compétence à acquérir dans le Socle Commun de Compétences et de Connaissances de 2006, à un but à développer dans les différents domaines dans le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture de 2015.

Par ailleurs, dans les programmes de 2008, l'autonomie est considérée comme une compétence à faire acquérir à la fin du cycle 1: "L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences". Les programmes de 2015 et 2020 du cycle 1 reprennent plus précisément les enjeux de l'autonomie à l'école, notamment dans les attendus de fin de cycle. Il est en effet mentionné que les élèves doivent réaliser les "premières productions autonomes d'écrits", ou encore "comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu". On comprend alors le caractère interdisciplinaire de cette compétence. A la fois une compétence du vivre ensemble et présente dans chaque domaine notamment concernant

le langage oral et écrit comme le dit l'enseignante T. Belova Gleizes (2017)[5]: il est attendu en fin de cycle 1 que les enfants soient autonomes dans la dimension langagière. Dans la pratique cela signifie que nous veillerons à ce que les élèves soient autonomes pour eux mais également pour d'autres apprentissages. L'objectif repose donc sur deux niveaux: l'autonomie stricte pour l'élève et l'autonomie en vue d'un apprentissage autre.

Par ailleurs, prenons les programmes du cycle 2, l'autonomie y est référencée de façon brève et toujours concernant une compétence d'un domaine spécifique: "une réelle autonomie dans la lecture de textes variés" et "dictée de syllabes et écriture autonome". L'expression: "l'acquisition de l'autonomie est aussi un moyen au service des apprentissages" (Laloux.C, 2014-2015, p.4)[6] prend alors tout son sens. On comprend alors que l'autonomie développée au cycle 1 prend place en cycle 2 puis 3 dans chaque discipline dans le but d'autonomiser chaque élève dans toutes les disciplines. Dans nos préparations, il nous faut donc systématiquement veiller à toujours relier les ateliers et activités proposées aux compétences formelles.

Toujours en prenant appui sur les programmes de 2020 pour de jeunes professeurs des écoles stagiaires que nous sommes, il n'est mentionné à aucun endroit le moyen d'atteindre cette autonomie. Cela laisse bien transparaître l'idée que toute organisation est recevable pour y arriver à adapter selon la classe, plus particulièrement le matériel à disposition et les élèves. En d'autres termes, ce ne sont pas les programmes et recommandations institutionnelles qui s'adaptent à l'autonomie des élèves, surtout en début d'année de petite section quand il faut tout construire, mais bien l'autonomie (à construire) qui s'adapte, au moyen de ce que l'enseignant va mettre en place pédagogiquement. En d'autres termes, c'est à nous enseignantes d'aider l'élève à se construire cette autonomie, à nous de mettre en scène ce besoin pour développer l'autonomie. Pas d'autonomie sans besoin de cette autonomie d'où la naissance de ce que l'on a nommé le paradoxe de l'autonomie. Voilà pourquoi il s'agit pour nous d'un sujet concret, auquel nous faisons face dès le début d'année mais qui pose tant de questions car il n'y a aucune recommandation officielle. Toutefois, en se questionnant sur ce sujet, nous progressons inévitablement dans notre pratique. C'est ici le premier pas de notre analyse: s'interroger pour viser la compréhension et donc le changement.

---

[5] Belova Gleizes T. (2017). *Le développement de l'autonomie des élèves de moyenne section à l'école maternelle.*

[6] Laloux, C. (2014-2015). *Construire l'autonomie des élèves*. Académie de Lille.

A présent si nous nous positionnons dans la classe plusieurs paramètres sont à prendre en compte: les locaux et le matériel car “Dans une classe Montessori, l’organisation spatiale et le matériel sont pensés pour permettre l’autonomie de l’enfant. Le mobilier est adapté, l’ordre est une nécessité absolue et le rangement est organisé en fonction des aptitudes développées” (Huard.C, 2018, p.16[7]) or selon leur étude menée beaucoup d'enseignants s’inspirent de la pédagogie Montessori pour l’adapter dans leur classe, notons tout de même que les enjeux du projet pédagogique diffèrent. Le groupe classe est également une donnée à prendre en compte, soit les élèves, et pour cela les avis se révèlent controversés concernant l’autonomie dans cette pédagogie car source de motivation et donc d’apprentissage pour certains: “Laissé libre de choisir, l’élève serait davantage motivé” (Huard.C, 2018, p.14[8]). Pour d’autres, poussée à l'extrême, elle pourrait avoir des effets néfastes sur l’apprenant d’où la nécessité toujours d’adaptation au profil de l’élève: “Mais attention favoriser l'autonomie par l'autonomie à l'école maternelle n’est pas une réponse pédagogique pertinente en soi et peut même engendrer chez le jeune enfant un sentiment d'abandon ou d'appréhension, voire une altération de son estime de soi” (Laloux.C, 2014-2015, p.56)[9]. On en revient donc invariablement à cette idée de paradoxe.

Nos avis sont également pluriels car nous observons plusieurs “types” d’élèves sur le terrain : il y a ceux qui sont réellement motivés par l'opportunité de cette mise en autonomie et développent l’envie de relever des défis en prenant des ateliers complexes ou en réalisant rapidement une tâche demandée. Et il y a ceux pour lesquels si un adulte ne les accompagne pas dans la tâche, ils ne peuvent la réaliser. Or dans ce cadre de figure nous ne sommes plus dans l’autonomie. Nous nous devons donc d'être vigilantes sur ce point pour veiller aux progrès de l’élève mais également aux besoins de l’enfant.

3. Le rôle de l’enseignant et des élèves

Au cycle 1, nous distinguons plusieurs modes d’organisation pour les ateliers: dirigés avec l’enseignant, dirigés avec l’ATSEM, semi-dirigés et enfin autonomes. Les rôles des adultes et des élèves fluctuent au gré des changements d’organisation.

[7] Huard, C. (2018). L’essor actuel de la pédagogie Montessori dans l’école maternelle publique française
[8] Ibid.
[9] Laloux, C. (2014-2015). *Construire l’autonomie des élèves*. Académie de Lille.

Les premiers sont menés sous la direction d'un adulte, tandis que le dernier tend à être réalisé seul par un élève. Selon plusieurs études, de plus en plus d'enseignants convergent vers la mise en place d'ateliers inspirés de la pédagogie de Maria Montessori basée sur le dicton "aide moi à faire seul". Le principe même de l'autonomie. Cette évolution trouve racine dans un paradoxe (encore): les enseignants sont de plus en plus sollicités pour différencier leurs apprentissages selon le niveau et le rythme de l'élève. Or, différencier suppose une observation fine de l'élève en amont pour le situer. Toutefois, dans le système traditionnel, l'enseignant en atelier dirigé est dans l'impossibilité d'observer les élèves lors de travaux autonomes. La mise en place de ces ateliers autonomes représente alors une alternative à la fois nécessaire pour prendre réellement en compte l'hétérogénéité dans une classe. Cette mise en place permet également de répondre aux envies des enseignants lassés de se voir interrompus pendant leurs ateliers dirigés par des élèves censés être en autonomie: " Ces élèves se lèvent, font autre chose, vont trouver l'enseignant qui, de son côté, s'épuise à vouloir répondre à toutes les sollicitations" (Huard.C, 2018, p.14)[10]. Il s'agit ici d'un phénomène que nous vivons au quotidien dans nos classes. Les élèves ont ce besoin de demander l'aval de l'enseignant.

Mireille BRIGAUDIOT[11] précise dans son ouvrage : " Pour que le maître puisse rester dans un atelier, il faut qu'il donne aux enfants le temps d'apprendre à pouvoir «se passer» de lui. Cet apprentissage spécifique fait partie de ce qu'on appelle « les opérations de début d'année». C'est-à-dire apprendre aux enfants à être autonomes.". On comprend alors que c'est au prix d'essais successifs que l'élève va peu à peu s'emparer des situations d'apprentissages autonomes. Nos progrès vont donc se situer à cette échelle également: laisser le temps aux élèves de comprendre l'organisation mais surtout comprendre qu'ils sont capables de faire seul. Et cela nous permettra dans le même temps de nous déculpabiliser de ne pas pouvoir être partout au même moment.

Il va donc passer d'un élève agent à un élève acteur ou auteur, c'est ce que vise la pédagogie des ateliers autonomes (Cf annexe n°2). Le but ultime est le suivant : "L'élève doit pouvoir dire ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire et il a les ressources pour savoir comment il doit le faire" (Laloux.C, 201-2015, p.28). On comprend alors que l'élève passe d'un statut

[10] Huard, C. (2018). L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française

[11] Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle », INRP, Hachette Education page 256

passif à une réelle implication dans les savoirs qu'il développe par la manipulation, l'explicitation et l'auto-correction.

C'est à l'enseignant que revient cette tâche de rendre l'élève responsable et acteur de ses apprentissages. Pour cela, il doit mener à bien une réflexion sur l'atelier en amont: la tâche, l'objectif, l'enjeu, la consigne, les critères de réussite, et le matériel. Il lui faut anticiper les principaux obstacles de compréhensions, de réalisations et organisationnels. Il doit veiller à ce que l'atelier soit clair et accessible, avec un objectif précis et adapté au niveau des élèves. Ces ateliers doivent suivre une progression sur l'année afin de garantir l'évolution des élèves dans le domaine correspondant. La consigne et l'explicitation jouent une place très importante pour qu'il y ait apprentissage. In situ, " il guide les apprentissages, observe, remédie, donne du sens" (Huard. C, 2018, p.14). C'est cette phase d'explicitation qui nous pose le plus problème en classe car sans elle, pas d'apprentissages. Or, en débutantes nous sommes plutôt focalisées sur la tâche, le faire ainsi tout un travail sur la consigne et le retour sur un atelier a été nécessaire.

Les pairs ont également un rôle important dans la mise en place de ces ateliers autonomes. En effet, avant de solliciter la présence de l'adulte, ces derniers vont pouvoir apporter leur aide lors de difficultés éventuelles. Une forme de tutorat se met alors en place, permettant ainsi de ne pas faire appel de manière systématique à l'adulte. De même, l'explicitation de la procédure d'un atelier par un élève au reste du groupe classe permet à l'enseignant d'évaluer: l'élève est-il conscient de l'apprentissage en jeu ? Mais également de garantir la clarté cognitive de l'explicitant et de permettre le transfert pour l'écoutant. A ce titre, il y a métacognition et toujours plus de conscientisation d'un savoir par la verbalisation.

Enfin, l'Atsem a également un rôle important lors de la réalisation de ces ateliers car elle est un adulte ressource de la classe au même titre que l'enseignant. Or, il lui faut intégrer les enjeux de ces ateliers et cela passe par un temps d'échange primordial entre lui et l'enseignant: "Un juste investissement de l'ATSEM suppose une explicitation des attentes de l'enseignant" (Mission maternelle Guadeloupe, 2015, p.2). Un lâcher prise est également nécessaire à son échelle car "la directivité qui bride les initiatives des élèves" et " l'excès d'aide apportée" (Mission maternelle Guadeloupe, 2015, p.2) pourraient être des obstacles aux apprentissages que l'élève peut faire seul.

Notre marge de progression se trouve principalement dans cette phase d'explicitation, autant du point de vue de l'élève que de l'enseignant et l'ATSEM. C'est en comprenant son importance que nous pouvons la développer.

4. Problématique et hypothèses

Ces quelques recherches et lectures nous ont fait voir le paradoxe que représente l'autonomie en tout point dans la classe. Nous avons tenté de résumer cela afin de nous poser les bonnes questions: l'autonomie est une compétence à construire chez l'élève toutefois, il n'est pas possible d'y parvenir sans confronter l'élève à des situations autonomes. De plus, c'est une mise en place nécessaire dès le début de l'année scolaire pour un fonctionnement de classe optimal mais à construire dans le temps.
Au regard de ce paradoxe, de nombreuses questions de recherche émergent: Quel est l'apport des ateliers autonomes en classe? Dans quelles conditions sont-ils efficaces? Y-a-t-il autonomie sans enseignant?

Enfin, ces questionnements se cristallisent autour de la problématique centrale de cet écrit réflexif : **Comment apprendre l'autonomie pour apprendre à l'école maternelle?**

Pour tenter de répondre à cette problématique très générale nous prendrons appui sur les hypothèses suivantes:

- L'autonomie ne peut se mettre en place que par l'alternance de la présence et absence de l'adulte.
- La construction d'un cadre est gage du bon fonctionnement des ateliers autonomes. (matériel, temps, modalité, affichage vérification, problèmes probables, place dans la séquence, ...).
- Les apprentissages de l'école maternelle sont renforcés par la présence de ces ateliers autonomes s'il y a explicitation par les acteurs et enrôlement pour les intéresser (dans le sens: capacité de réussite, concentration, gage d'efficacité, répétition, place dans une séquence, consignes, critères, enjeux, présentation).

II. Expérimenter la mise en autonomie des élèves

1. Notre recueil de données

Nous avons pensé notre recueil de données afin d'avoir un large panel de matière comprenant l'élève en action, le ressenti du PE et les résultats des apprentissages menés.
En premier lieu nous disposons chacune de notre progression d'ateliers autonomes (base de notre travail). Nous prenons soin également de noter nos impressions de la journée concernant l'autonomie des élèves. Nous possédons les productions des élèves, quelques enregistrements ou tapuscrits de passation de consignes et de moment de remédiation. Toutefois nous avons développé des outils différents pour évaluer ces ateliers soit un cahier d'autonomie pour Laëtitia avec auto-évaluation et une grille de passation/validation du PE pour Chloé. Nous pourrons ainsi comparer nos résultats et mettre en avant la pertinence et l'efficacité d'un certain mode de fonctionnement dans la classe en lien avec nos hypothèses.

Concernant le recueil des données, nous avons échelonné nos observations et prises d'informations tout au long des périodes 1 à 3. Les deux périodes restantes nous permettront de constater et d'observer d'éventuelles évolutions dans l'apprentissage de l'autonomie et l'apprentissage d'autres savoirs par l'autonomie à l'école maternelle.
Nous avons ainsi dans un premier temps, recueilli certaines données, telles que des photos, des traces écrites et nos observations des ateliers autonomes. Suite à l'émergence de nos questionnements, nous avons cherché à recueillir en période 3 des informations plus riches et poussées. Nous avons donc désormais en notre possession plusieurs résultats et données à exploiter:

- Des traces et photos d'ateliers autonomes, ainsi que des élèves effectuant ces ateliers.
- Une analyse de nos constats et observations de l'autonomie en classe dans le cadre de ces ateliers autonomes.
- Une analyse de l'efficacité de l'auto-évaluation testée dans la classe de Laëtitia au regard de la compréhension et de la verbalisation des actions menées par les élèves.
- Un retour et une analyse du cahier d'ateliers en autonomie mis dans la classe de Laëtitia, ainsi que de la grille d'évaluation de l'enseignant appliquée dans la classe de Chloé (Cf annexe n°3) .
- L'observation de la progression des élèves sur ces ateliers tout au long de la période 3.

- Une grille d'analyse de l'explicitation en atelier dirigé à mettre en lien avec l'explicitation en autonomie
- Enfin, un entretien avec l'ATSEM de nos deux classes permettra de recueillir leurs représentations de l'autonomie en classe, avec un autre point de vue que celui de l'enseignant. (Cf annexe n°4).

2. Tester nos hypothèses en classe

Afin de vérifier nos hypothèses nous avons choisi de redéfinir le cadre de ces ateliers autonomes dans leur dimension pédagogique et didactique.

Dans un premier temps, d'un point de vue pédagogique, nous avons réorganisé des éléments intégrant l'atmosphère et le pilotage de l'enseignant. L'espace, la temporalité, les modalités de travail et le matériel:

- L'espace de ces ateliers autonomes a été repensé. Dans la classe de Laëtitia par exemple, un espace était déjà consacré à ces ateliers. Néanmoins, il a fallu simplifier et automatiser leur accès. L'aménagement spatial a été repensé afin de simplifier la circulation entre ces ateliers. Des photographies de ces ateliers sont affichées au tableau, au même titre que les ateliers de la matinée afin de les systématiser.
- Le temps réservé à l'expérimentation des ateliers dans la journée a été défini. Un créneau de 30 minutes par jour dans la classe de Chloé. Les élèves y ont un accès libre le matin suite aux ateliers imposés avant la récréation (Cf annexe n°5).
- Les ateliers autonomes eux-mêmes ont été préparés en suivant une progression annuelle (une trentaine pour la période 3). Pour chaque atelier, l'enseignant a veillé à fixer un objectif, une consigne, des critères de réussites, … (Cf annexe n°3 et n°6).
- Les règles ont également été travaillées avec les élèves pour que le climat de classe soit propice au travail surtout concernant le rangement, l'individualité des ateliers, et le bruit. Un contrat didactique mis en place avec les élèves est rappelé lors de la passation de consigne générale des ateliers en regroupement. Ce rappel, effectué par l'enseignant ou explicité par un élève, est systématique et répété en cas de débordements. Un affichage en classe permet également d'avoir un visuel de ces règles (Cf annexe n°7) .

- Le matériel ressource à disposition a également été pensé plus précisément: bande numérique, alphabet, … L'anticipation de ces ressources permet de penser en amont les obstacles que les élèves peuvent rencontrer et ainsi proposer une différenciation adaptée. Différents niveaux de difficultés sont alors proposés pour un même atelier: l'utilisation de la bande alphabétique lors d'un atelier de la reconnaissance des trois écritures permet par exemple à l'élève de pallier la difficulté visuelle de la forme des lettres.

Ensuite du point de vue didactique, il s'agissait plutôt pour nous de nous pousser à poser le cadre de chaque atelier proposé: l'intérêt, les compétences, l'enjeu, l'objectif, la consigne, la tâche, les critères de réussites, l'évaluation, la place dans une séquence. En d'autres termes, les savoirs et le tissage si on parle en termes de gestes professionnels de l'enseignant. A cet effet nous avons chacune développé une grille (Cf annexe n°3) regroupant tous ces éléments pour veiller à ce que nos ateliers de la période 3 soient un réel plus dans l'apprentissage que ça soit de l'autonomie et d'autres savoirs disciplinaires. Nous avons également choisi de mener à bien un entretien rapide avec nos ATSEM respectives afin de percevoir leur connaissance ressentie et connaissance des ateliers autonomes au terme de la période 3. En voici quelques questions:

- Arrives-tu à trouver ta place dans cette organisation en ateliers autonomes ?
- Penses-tu être au clair sur les savoirs en jeu dans chaque atelier ?
- Estimes-tu suffisantes les informations que je te transmets sur ces ateliers pour aider l'élève au mieux ?

III. Cette analyse de l'autonomie au service de notre professionnalisation

1. L'explicitation: cœur de l'autonomie.

L'explicitation pour l'apprentissage peut se situer à différents moments de l'atelier mais est inévitable. Dans le cadre des ateliers autonomes, elle est un des enjeux principaux favorisant l'autonomie mais surtout l'apprentissage par l'autonomie.

En amont, lors de la mise en activité, elle prend place dans **la consigne**, c'est un travail réalisé conjointement entre l'enseignant et les élèves (Cf annexe n°8). On remarque qu'entre la période 1 et la période 3 les consignes se sont affinées. Et ce au profit de la compréhension

ainsi que de la clarté cognitive des élèves. L'enseignant n'exploite plus uniquement la tâche mais également l'enjeu, l'objectif, et les critères de réussite avec les élèves. En début d'année, il n'y avait pas d'explicitation, l'enseignant mentionnait uniquement la tâche à effectuer. La consigne se résumait donc à cette tâche ainsi les élèves étaient sur le faire et le résultat plutôt que dans l'apprendre et dans la procédure pour y arriver. A présent, on voit bien que la phase post-activité autonome est explicitée avec les critères de réussite, la tâche, la consigne, le matériel et les enjeux didactiques. Cela amène les élèves au-delà de ce qu'ils vont faire, on vise ici à leur exposer ce qu'ils vont apprendre, pourquoi c'est important de l'apprendre et comment ils sauront qu'ils ont réussi. L'objectif est ici toujours plus d'autonomie et de conscience d'un progrès. Pour les ateliers autonomes cela se réalise en début de période lors de la présentation des ateliers, cette phase permet d'exposer pour chaque atelier la consigne, le matériel, la tâche, l'enjeu et les critères de réussite.

L'explicitation peut également se situer **lors de l'activité** et servir de **remédiation** notamment. C'est par la prise de conscience d'un manque d'explicitation, lors d'un atelier dirigé, qu'un travail sur cette phase nous a semblé nécessaire. Comment peut-on espérer l'apprentissage et l'explicitation des élèves en autonomie si en dirigé l'explicitation est approximative ? (Cf annexe n°9). Il s'agit d'une grille d'observation comprenant les focales de Goigoux couplées à celles de Guicheteau, le tout dans le but pour l'enseignant de prendre conscience d'un déficit d'explicitation. Compléter ce document a permis à Chloé de se rendre compte de l'impasse dans laquelle elle se trouvait pour expliciter à un élève une connaissance dont elle n'avait pas entièrement mesuré les spécificités ni l'intérêt réel pour l'élève (savoir et tissage). De cette analyse, il ressort surtout l'importance pour expliciter d'être au clair sur l'objectif de la séance, les enjeux didactiques mais également la notion en elle-même. Il nous semble primordial également de mesurer les obstacles didactiques et difficultés de chacun avant de réaliser un atelier, que cela soit dirigé ou autonome. La réponse de l'enseignant face à la difficulté d'un élève se révèle plus adaptée si elle a été réfléchie en amont, lors de la préparation. Nous avons donc transposé cela aux ateliers autonomes. Dans nos préparations d'une part et d'autre part en nous dégageant un temps d'observation, remédiation, validation avec l'élève et l'atelier qu'il a choisi. Il s'agit d'un temps d'explicitation, si nécessaire de l'enseignant, pour éviter un apprentissage erroné ou resituer un apprentissage. Mais aussi de l'élève sur sa compréhension et sa procédure *in-situ*. L'important pour l'enseignant est en effet d'observer le moyen d'arriver au résultat attendu, le chemin plutôt que le résultat en lui-même. C'est le cas du temps d'échange (Cf annexe n°10) avec un élève sur un atelier

mathématiques de construction d'une collection avec le cardinal donné (Cf annexe n°11). A travers cet échange nous constatons plusieurs faits:

- L'élève 2 n' a pas saisi l'objectif de l'atelier et l'apprentissage sous-jacent, il reste sur le faire: " Il faut mettre les trucs au bon endroit".
- L'élève est capable de donner le nom du nombre 4 et comprend qu'il s'agit de la quantité 4 quand il énonce distinctement "4".
- Toutefois, l'enseignante ne profite pas de la situation pour expliciter, en effet au tour de parole 23 l'élève recompte les trombones qu'il a placés pour donner le cardinal de sa collection or le dernier nombre est le cardinal, la quantité demandée.

Quand un élève semble avoir compris, il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'être certain de cette compréhension. Le meilleur moyen de s'en assurer serait donc de demander à l'élève d'expliciter comment il a procédé. Ici, l'enseignante ne peut pas certifier que l'élève maîtrise le savoir même si l'élève réalise correctement l'atelier et répond également correctement. C'est une prise de conscience que nous venons de réaliser tardivement.

Le retour sur les ateliers autonomes est le dernier moment propice à l'explicitation. Dans la classe de Laëtitia par exemple, un moment est prévu en coin regroupement avec la classe entière afin de favoriser et de ritualiser ce moment de langage. A la fin des ateliers de la matinée, un ou deux élèves viennent présenter l'atelier autonome qu'ils ont réalisé. L'élève verbalise ainsi les actions menées ainsi que ce qu'il a appris. C'est le cas par exemple de Claire (Cf annexe n°12). Elle présente un atelier sur la correspondance des lettres de l'alphabet. Au regard de son explicitation, l'élève a compris le sens de l'atelier et son objectif. Claire explique, tout en montrant qu'il faut : "mettre les lettres là, et par exemple le « A » c'était écrit en tableau, « B » en lunettes, le « S » en route…". Elle réalise sans problème le travail demandé, et de manière autonome. L'autonomie ici a réellement été perçue. Les propos de Claire, reformulés indiquent qu'il "fallait placer les lettres qui sont dans la corbeille blanche, sur les dessins, donc sur la feuille ici, sur les dessins qui ressemblent aux lettres". Claire a su prendre un atelier autonome, le réaliser seule, a attendu la validation de l'enseignant puis a su formuler à son niveau les actions menées.

L'enseignant, quant à lui, peut **évaluer le travail** effectué et le niveau de langage employé. La parole est ensuite donnée au groupe classe afin d'apporter des compléments à ce qui a été dit par l'élève explicitant. Le professeur aide ensuite si besoin à la reformulation, ou dans le

cas de Claire, à enrichir ses propos: “à travers cet atelier, vous apprenez à reconnaître les lettres de l’alphabet et à les associer avec un objet de la vie quotidienne”. Cette élève a su verbaliser de manière simple l’atelier autonome, cependant, ce n’est pas le cas de tous. Il convient donc à l’enseignant de veiller à multiplier ces moments d’explicitations afin de tendre vers plus d’autonomie de la part des élèves. C’est le cas dans la classe de Chloé, un temps de retour sur un atelier (Cf annexe n°17) a aussi été effectué mais les résultats sont tout autres (Cf annexe n°13). La photo de l’atelier a été prise lorsque l’enseignant arrive pour aider l’élève. On voit ici qu’il a saisi la mise en correspondance des représentations (en lignes) mais pas des représentations et des quantités (lignes et colonnes). Un travail d'explicitation a donc été engagé entre l’enseignant et l’élève et pourtant au regroupement cet élève n’est pas en mesure d’expliciter l’apprentissage ni la procédure.
Grâce au tapuscrit nous remarquons que les élèves restent dans le faire de l’atelier et non dans le apprendre “Il faut mettre le 1 sous le 1, le 2 sous le 2, …”. Et l’enseignante n’a pas saisi l’occasion de développer le propos sur l'objectif (la mise en correspondance de plusieurs représentations des nombres) et l’enjeu de cet atelier. De plus, les élèves parlent de nombres, chiffres, numéros, sans en faire la différence et aucune explicitation sur ces nominations n’a été apportée. Dans ce cas là, nous ne pouvons pas parler d’explicitation car au regard des réponses qu’apportent les élèves, ils ont saisi la tâche qui leur est demandée mais sûrement pas ce que l’enseignante veut leur faire apprendre, comment y parvenir et pourquoi. Il faut être vigilant sur le faire et l'apprendre. En effet, en tant que débutantes, on peut être tentées de rester sur la tâche de l’élève, soit sur le concret. Or, pour viser un apprentissage et sa conscientisation par l’élève, l’important est notamment de le laisser verbaliser sur sa procédure.

Ces premiers éléments permettent d’apporter les prémices d’une première réponse à nos hypothèses. L’apprentissage de l’autonomie passerait notamment par l’explicitation des élèves de la tâche effectuée. Cette explication est réalisée en collectif ou en individuel et permet à l’élève de verbaliser les actions effectuées lors de l’atelier autonome.

Nous venons de réaliser que l’explicitation de l’enseignant est indispensable à l’explicitation de l’élève dans l’apprentissage. Or, il est difficile de combiner cette nécessité de l’adulte avec l’individualité que suppose l’autonomie.

2. Accepter l'absence de l'adulte des deux côtés

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'autonomie signifie faire seul, or l'enseignant est le chef d'orchestre de cette situation. Il doit créer toutes les conditions nécessaires à ces activités autonomes, mais il doit dans le même temps savoir s'effacer pour laisser l'enfant face à sa tâche développer les stratégies adaptées. Or c'est cette alternance qui perturbe à la fois les élèves mais également l'enseignant.

Nous avons mesuré cette capacité de l'enseignant à pouvoir **lâcher prise** c'est-à-dire accepter de "perdre" le groupe. Nous constatons cela grâce aux bilans de journées effectués lors de la période 3. Chloé a résumé son ressenti sur quelques journées (Cf annexe n°14 et 15), prenons les éléments les plus pertinents:

- Jeudi 10 décembre: "*Beaucoup d'activités en libre accès proposées aux élèves (trop) par peur qu'ils s'ennuient*", "*Trop d'activités avec nécessité de la présence de l'adulte ou pas de lâcher prise car envie d'un rendu « jolie »*", "*Pas de liberté*" et "*élèves non autonomes ou je ne les laisse pas être autonomes*"
- Vendredi 11 décembre: "*vrais ateliers autonomes (PAM, découpage et collage, dessin) et choix des élèves", "je sais qu'ils peuvent le faire seul"* et *" Moins de pression"*.

Dans ces deux prises de notes réalisées à un jour d'intervalle, nous constatons que la prise de conscience du pourquoi une journée s'est mal déroulée a permis de modeler la suivante. Chloé a réalisé qu'elle était trop dans le guidage et qu'elle ne laissait pas aux élèves la possibilité de faire seul. Donc des activités supposément autonomes ne l'étaient pas. Or, l'enseignante ne pouvant être partout à la fois, le groupe classe s'est retrouvé en situation de stress. Les changements pour la journée suivante se sont donc remarqués dans un premier temps par le choix des activités. Les élèves ne peuvent être autonomes que si l'enseignant les laisse être autonomes sur des activités accessibles. De plus, l'enseignante choisit les élèves qu'elle peut laisser en autonomie sur des activités plus complexes et là il s'agit d'anticipation. Il faut se questionner: Qui sera capable de réaliser la tâche seul ? Et qui aura besoin de l'étayage de l'adulte ou d'un support ? Les résultats de ces changements sont sans équivoque. Le climat de classe était propice à l'apprentissage en autonomie quand les activités et groupes étaient bien choisis et accompagnés par une enseignante relaxée en situation d'observation.

Si nous nous intéressons maintenant à cette **absence de l'enseignante** du point de vue de l'élève, nous pouvons comparer des productions d'élèves placés en autonomie sur les mêmes

activités (Cf annexe n°16). Nous avons juxtaposé deux productions d'élèves sur le tracé d'un quadrillage et deux autres productions sur la réalisation des lettres de l'alphabet par un collage de bandes de papier afin de les comparer. Dans ces deux cas, nous remarquons que sur chaque activité l'un a réalisé la tâche demandée dans le temps imparti (quadrillage et lettres en bandes) mais que l'autre non. Certains accepteraient donc d'être en autonomie et de réaliser un travail seul et d'autres, ne peuvent pas encore gérer cela. Nous analysons ces productions de différentes façons.

Pour le quadrillage, l'élève a réalisé un gribouillage alors qu'un modèle de quadrillage était à sa disposition. On peut donc penser que la maturité pour travailler en autonomie n'est pas encore suffisante. Pour cela, il lui faut intégrer le fait que même si un adulte n'est pas auprès de lui il a une tâche précise à réaliser. Il aurait besoin d'un adulte pour lui rappeler le cadre de travail et ne pas laisser de possibilité à sa liberté de s'exprimer car, pour certains, cela est plus fort qu'eux. De plus, pour cet élève il serait judicieux d'expliciter ce qu'est l'autonomie pour prendre conscience que:

- L'enseignant lui fait confiance pour travailler seul,
- Ce travail en autonomie lui permet de vérifier qu'il a compris,
- Il s'agit des mêmes activités réalisées avec l'enseignant mais réalisées d'une autre manière.

Pour les lettres à réaliser par collage de bandes, l'élève n'a pas réalisé un tiers du travail demandé. Cela peut s'expliquer par le manque de motivation. En effet, pour certains, la mise en autonomie est une preuve de confiance de l'enseignant. Ils peuvent ainsi lui montrer ce qu'ils savent faire seuls. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'un sentiment d'abandon avec l'idée que si l'enseignant ou l'ATSEM n'est pas présent, ils ne savent plus rien faire.

Plusieurs autres raisons émergent également:

- Comment s'assurer de la compréhension de tous de la consigne ? En effet, les élèves peuvent ne pas oser s'exprimer au moment de la passation de consigne. De plus, énoncés une fois, l'objectif et la consigne sont vite oubliés. Or, le rappel n'est pas possible si l'enseignante et l'ATSEM sont en situation d'atelier dirigé.
- Certains apprentissages se situent en dehors de la Zone Proximale de Développement de l'enfant et ce sans que l'enseignant ne s'en rende compte. Ainsi, en atelier dirigé

avec une explicitation de l'adulte, l'enfant peut comprendre mais seul devant son travail il est surmené.

- Enfin, pour quelques élèves faire seul une tâche à côté d'un élève est difficile car ils sont distraits par l'autre. Le côté social prend le dessus sur l'apprentissage. L'envie de rigoler et d'échanger avec les camarades devient plus forte que celle de réaliser la tâche.

L'élève doit accepter la non présence de l'adulte à ses côtés pour progresser. Or, nous remarquons que c'est très difficile pour eux de comprendre cela (Cf annexe n°10). En l'espace de seulement 3 minutes de remédiation en individuel avec un élève, l'enseignante s'est fait interrompre par 4 élèves différents:

- Tour de parole 2: "Maîtresse moi j'ai pas de bol"
- Tour de parole 8: "Il y a pas le 3, il y a pas le 3"
- Tour de parole 14: "Je sais pas faire ça moi maîtresse"
- Tour de parole 20: "Regarde mon nez maîtresse"
- Tour de parole 23: "Il y a pas de bleu dans la barquette !!!"

Nous constatons que certaines interruptions sont en lien avec l'atelier autonome que l'élève effectue mais d'autres sont plus en lien avec un besoin d'attention uniquement. Il appartient donc à l'enseignante de travailler avec ces élèves sur cette facette de l'autonomie, c'est-à-dire d'autonomie stricte, au travers des ateliers autonomes. Mais également de travailler elle-même sur l'acceptation du fait de ne pas pouvoir tout gérer simultanément.

Accepter l'absence de l'adulte interroge également **la question de la trace laissée par ces ateliers**. Concernant les traces et photos d'ateliers autonomes, les observations ont permis d'affirmer que les élèves sont pour la plupart appliqués et organisés dans leur travail. Grâce au rappel des règles de comportement lors de ces ateliers, les élèves respectent le contrat didactique et ont compris que ces ateliers nécessitent de la concentration et une gestion organisationnelle et matérielle.

Les traces sont alors conservées par différents biais: dans le cahier d'ateliers autonome, par la prise de photographies, par la conservation d'une trace écrite… Ces méthodes sont complétées et enrichies grâce au collectif. Lors d'un moment de regroupement, dans nos deux classes, nous en profitons pour demander à un élève de reproduire l'atelier autonome qu'il vient de réaliser. Ce moment de langage permet à l'élève d'expliciter l'atelier mais également

de le faire devant le groupe classe et ainsi d'allier le geste à la parole. C'est donc l'élève qui présente et réalise l'atelier. L'enseignant quant à lui, valide et enrichit les formulations. Dans la classe de Laëtitia, une fois cette validation effectuée, l'élève qui a présenté l'atelier autonome devient un tuteur attitré pour ce même atelier. Les élèves, grâce à une feuille avec les prénoms de la classe placée dans le bac de l'atelier, savent donc qui a validé ou non l'atelier et qui peut donc potentiellement les aider. Cette mise en place permet ainsi d'observer plus de distanciation de la part des élèves vis-à- vis des adultes. Néanmoins, cette modélisation a été mise en place à la fin de la période 4 et n'est donc pas encore une habitude pour les élèves. De même, dans un premier temps, cela nécessite énormément d'observations de la part de l'enseignant et donc une présence encore forte du professeur. Cette modalité de mise en place des ateliers autonomes sera poursuivie en période 5 afin de tendre vers l'acceptation de l'absence de l'adulte des deux côtés.

Accepter l'absence de l'adulte pour l'élève, mais également pour l'enseignant est donc une donnée nécessaire à prendre en compte afin de développer l'autonomie chez les élèves. Au regard de nos observations et analyses de nos expérimentations, nous avons pu constater que la sollicitation et la validation de l'adulte sont au cœur des préoccupations des élèves. De même, en tant qu'enseignant, la posture dite de "lâcher prise"[12], plus favorable au contexte des ateliers autonomes, est difficile à acquérir, notamment dans les premières années du métier. L'autonomie semble donc pouvoir se mettre en place uniquement par l'alternance de la présence et absence de l'adulte.

Nous venons de constater qu'accepter l'absence de l'adulte des deux côtés est une chose complexe or, l'application du fonctionnement permettrait de pallier cette absence.

3. Gagner en autonomie par l'application du fonctionnement des ateliers.

La prise en main par les élèves du fonctionnement des ateliers témoigne d'une certaine acquisition de l'autonomie: se diriger vers le bon meuble dans la classe, à l'horaire réservé à ces ateliers, s'installer à une table, prendre son carnet, essayer de faire seul, ranger

[12] Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011

son atelier dans un casier vide, … Ce sont ces petits éléments qui attestent d'une émancipation de l'enfant dans tout ce qui concerne l'organisation.

Nous avons obtenu différents résultats car nos mises en place effectives l'étaient également, et pourtant ils sont complémentaires et reflètent bien cette autonomisation.

Dans un premier temps, nous pouvions penser qu'un **affichage clair sur le fonctionnement des ateliers autonomes et leur durée** pouvaient participer à l'autonomie. C'est le cas mais pas pour tous les élèves. En effet, lors de la demi-heure réservée aux ateliers autonomes dans la classe de Chloé, certains élèves en profitaient pour perturber le bon fonctionnement de la classe. Ils ne saisissent pas l'opportunité de découvrir, manipuler ou s'entraîner grâce aux ateliers autonomes. En réponse à ces comportement, l'enseignante dit " tu viens prendre un atelier autonome tout de suite" ou encore "tu n'as pas le choix" (Cf annexe n°10). Or le principe même de ces ateliers est de laisser la possibilité aux élèves d'évoluer à leur rythme, sur l'atelier de leur choix et ainsi favoriser la motivation. Mais dans ce cas de figure, l'enseignante impose aux élèves de venir s'exercer pour ne pas déranger la classe. Cela montre que les élèves n'ont pas envie de ce temps d'autonomie pour apprendre. Ils ne sont pas encore dans une posture d'élève autonome capable de profiter d'un temps seul pour travailler. Ceci malgré les affichages explicites et explicités.

Ensuite, concernant **les ressources à disposition des élèves** pour réussir une activité, tous ne sont pas capables de s'en emparer de la même façon. Trouver la ressource, comprendre son utilité et pouvoir la transférer à l'activité en cours demande beaucoup de recul sur un apprentissage. Prenons le cas du tracé d'un quadrillage, les élèves possédaient une ressource collective sur la table (Cf annexe n°18). Les élèves disposent au quotidien d'une boîte de répertoire graphique, cette affiche, représentant le tracé d'un quadrillage, en fait partie. Elle avait été sélectionnée et laissée aux élèves. Pourtant une des élèves n'a pas su s'emparer de cette ressource (Cf annexe n°16). Il en est de même pour un élève sur un atelier de correspondance des représentations des nombres dans un tableau à double entrée (Cf annexe n°17). Il possédait pour y arriver un tableau récapitulatif de 3 représentations (chiffres, dé et doigts) des nombres. Or, si on analyse son avancement sur la photo de l'atelier, on peut supposer qu'il n'a pas pu se servir de la ressource à disposition pour l'aider. En effet, parfois les supports d'aides sont trop éloignés de ce que l'enfant peut comprendre. Avec le recul, nous pouvons dire que la capacité d'exploitation d'une ressource d'aide est un apprentissage

à part entière. On en revient donc inévitablement à expliciter les ateliers et les ressources pour viser la compréhension et l'apprentissage de tous.

L'auto-évaluation qui a été testée dans la classe de Laëtitia est un bon indicateur de la prise en main des élèves du fonctionnement en autonomie. Celle-ci consistait pour l'élève à valider par lui-même l'atelier autonome grâce à la visualisation d'une photographie de l'atelier réussi. Cette photographie a été placée dans une enveloppe et dans le bac de l'atelier autonome. Sur la trentaine de ces ateliers, une dizaine ont été proposés avec ce dispositif.
A sa mise en place, la plupart des élèves n'ont pas compris l'objectif ni l'utilité de cette enveloppe « réponse ». Un travail en parallèle sur l'auto-évaluation, avec d'autres ateliers, a permis de rendre plus spontané le recours à ces enveloppes. Les élèves ont donc été incités à expliciter et à verbaliser les ateliers autonomes et leur auto-évaluation, notamment par leur énonciation des critères de réussite. L'objectif était ici de faire gagner en autonomie les élèves en leur donnant les clés de compréhensions et de validation de l'atelier autonome.
Néanmoins, la difficulté consistait avant tout à terminer son atelier autonome, puis à le corriger seul ou avec un pair. Cette compétence nécessite d'avoir déjà un certain recul sur son travail et d'avoir acquis des compétences d'analyse. L'auto-évaluation est donc une compétence complexe qui se construira tout au long de la scolarité de l'élève. Ce dispositif favorisant l'autonomie sera poursuivi sur la fin de l'année scolaire et reconduit dans les classes suivantes.

Gagner en autonomie est également passé par **la mise en place d'un cahier d'ateliers en autonomie**. Un exemplaire de ce cahier a été testé et mis en place dans la classe de Laëtitia à partir de la période 3.
Ce cahier a permis de mettre en évidence l'assiduité accordée à ces ateliers autonomes. Pour certains élèves, le cahier est vide ou très peu rempli. Cependant, pour d'autres il est bien avancé. Enfin, certains élèves n'ont pas du tout saisi l'objectif de ce cahier et font des ateliers sans réellement saisir les enjeux et sans donner de sens à l'activité.
La mise en place de ce cahier d'ateliers en autonomie a permis de mieux cerner les centres d'intérêts des élèves. Ainsi, dans la classe de Laëtitia, l'enseignante a constaté que certains élèves ne prenaient pratiquement jamais d'atelier autonome, ou n'allaient pas au bout, s'arrêtant à la première difficulté.
Pour l'élève, l'objectif de ce cahier était de réaliser l'atelier, de s'auto corriger à l'aide de l'enveloppe réponse ou d'un pair, puis de le faire valider par l'enseignante ou l'ATSEM afin

de déposer la date. Cependant, ce dispositif étant nouveau, les élèves ont dans les débuts, rangé directement leur atelier autonome après sa réalisation, sans chercher sa validation.
Après avoir testé sa mise en place sur deux périodes, en tant qu'enseignantes, nous avons constaté que la conception de ce cahier n'est pas clairement définie pour les élèves. En effet, pour Léa, en classe de moyenne section, après avoir effectué un atelier autonome, il faut "il faut faire… il faut montrer à la maîtresse", sans réellement donner de sens à ce cahier d'autonomie. Ainsi, d'après la verbalisation des élèves, et notamment l'extrait d'une vidéo d'explication de Léa, (Cf annexe n°19), certains constats ont émergé.
Environ un quart des élèves ne se dirigent toujours pas de manière spontanée vers ces ateliers à la fin des ateliers de la matinée. Ils demandent encore l'accord ou la validation de l'adulte, entravant ainsi l'application de l'autonomie dans ces ateliers.
Néanmoins, des progrès ont également été constatés depuis le début de l'année en termes d'autonomie organisationnelle et du rapport à l'adulte. Certains élèves cherchent encore l'approbation ou la validation de l'adulte mais les moments d'explicitations permettent de mettre en avant leurs connaissances et ainsi de leur donner confiance en leurs capacités. Cet aspect relève avant tout de la sphère relationnelle entretenue entre l'enseignant et ses élèves. En tant qu'enseignante, nous avons donc veillé à faire en sorte de prendre le plus de distance et de placer l'élève au cœur des apprentissages. Nous faisons ainsi en sorte de faire verbaliser ou de questionner l'élève plutôt que de lui apporter de manière directe la réponse. Si ce dernier rencontre des difficultés, nous l'encourageons à aller se diriger vers un élève "tuteur" de l'atelier autonome qui pourra le guider.
Enfin, notre objectif ici n'est donc pas uniquement pour les élèves de faire un atelier autonome, mais bien de comprendre pourquoi le réaliser et la manière de s'y prendre. Les élèves réalisent l'atelier autonome afin de développer des compétences dans les différents domaines disciplinaires. Ces ateliers autonomes constituent donc de véritables apprentissages, au même titre qu'un atelier dirigé.

Le rôle de l'ATSEM dans la conception par l'enseignant des ateliers autonomes est également à prendre en compte. Cet autre adulte, présent au quotidien dans la classe, perçoit ces ateliers autonomes en termes d'activité des élèves. Afin de recueillir la perception de nos ATSEM sur ces ateliers, nous les avons interrogés autour de quelques questions. A travers ces questions, nous espérons avoir ainsi une autre vision professionnelle de l'autonomie. Dans la classe de Laëtitia, Eva, l'ATSEM pense que ces ateliers autonomes contribuent à l'autonomie

des élèves car les élèves “prennent leur cahier, l’atelier et après ils vont voir la maîtresse". En ce sens, sa perception de l’autonomie se résumerait donc à comprendre et à être capable de faire seul un atelier et une fois l’avoir réalisé, demander la validation de l’adulte. Néanmoins, cette dernière rappelle bien que tous les élèves ne sont pas tous capables de se détacher de la présence de l’adulte: “il y a toujours des enfants qui sont capables d’aller chercher leur cahier d’ateliers et notes… et d’autres non.”. D’où l'importance de prendre en compte les besoins de l’enfant.

Même si tous les élèves n'avancent pas au même rythme dans leur acquisition de l’autonomie, tous ont progressé au cours de l’année scolaire. En effet, d’après Eva, l’atelier autonome proposé en période 1 et 2 sur les fermetures éclair a par exemple permis à la grande majorité de la classe d’être plus autonome dans l’habillage.

Par ailleurs, elle ajoute qu’elle a su trouver sa place et son rôle dans ce fonctionnement de classe et qu’il est également clair du point de vue des élèves: “ils savent que quand ils ont fini ils doivent venir voir l’adulte, moi je peux les aider, mais ils savent qu’ils doivent le faire seuls”.

Enfin, ces ateliers autonomes sont compris et les enjeux semblent saisis par cet autre adulte de la classe. Ils ont été exposés en amont par l’enseignant, mais aussi répétés lors des rituels: “je les ai vu présenter au coin regroupement”. L’explicitation de ces ateliers autonomes permet donc aux élèves de mieux saisir les enjeux d’apprentissages, mais également à nous, adultes, de valider la compréhension et les acquis des élèves.

Cet angle d’approche plus pratique permet ainsi d’apporter un regard différent sur l’autonomie et sa progression dans l’année. Les évolutions dans l'autonomie ont été majoritairement constatées dans l’habillage par Eva. Cette vision complète celle de l’enseignant de manière plus concrète et ainsi de constater des progrès non pas uniquement dans la classe, mais également dans la construction sociale et scolaire de l’élève.

Ainsi les mises en place pensées par l'enseignant pour aider l’élève à s’autonomiser ne sont pas la garantie de l’autonomie de l’élève mais y participent fortement. Ce sont par les rituels, les échanges, les affichages que l’élève pourra acquérir un seuil d’autonomie.

Conclusion

Au cours de cette année, nous nous sommes questionnées et avons voulu faire évoluer nos pratiques professionnelles afin de favoriser les apprentissages de nos élèves. Nous avons observé et analysé sur différentes périodes l'autonomie dans nos classes, à travers la mise en place d'ateliers autonomes.

Au regard de nos résultats, l'autonomie semble paradoxalement pouvoir se mettre en place uniquement par l'autonomie. C'est à l'enseignant de mettre en scène cette autonomie et de veiller à alterner des moments d'absence et de présence. Car sa présence est indispensable malgré le fait que nous parlons bien d'autonomie. Elle l'est en rapport aux remédiations nécessaires, aux observations, mais aussi aux besoins de l'enfant qui va petit à petit prendre conscience qu'il peut réussir seul.

Un travail préparatoire en amont par l'enseignant permettrait de garantir l'apprentissage par ces ateliers autonomes. Ce travail préparatoire consiste à poser l'enjeu, l'objectif, les compétences et la notion de chaque atelier. Un point tout particulier est accordé aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves et réponses attendues, il s'agit du meilleur moyen d'anticiper la procédure à observer et l'étayage à apporter.

De plus, la construction d'un cadre serait le gage du bon fonctionnement de ces ateliers. La mise en place de règles de comportement, l'anticipation d'éventuelles difficultés ou encore l'organisation matérielle et spatiale de ces ateliers constituent en grande partie son bon fonctionnement.

Néanmoins, l'élève étant au cœur de ses apprentissages, il nous faut laisser place à l'explication de ce dernier pour qu'il dépasse le faire. Ce moment de langage permettant la verbalisation des apprentissages et actions menées renforce les apprentissages à l'école maternelle et notamment l'apprentissage de l'autonomie. Il faudrait profiter de tout instant pour faire expliciter ce qui n'est pas toujours facile.

Comme pour les autres apprentissages présents à l'école maternelle, l'autonomie est une mise en place qu'il faut ritualiser, rendre explicite par des affichages clairs et des ressources accessibles mais également par des verbalisations avant et après.

L'apprentissage de l'autonomie à l'école maternelle passerait donc par un travail en amont de l'enseignant afin de veiller au bon fonctionnement des ateliers autonomes, ainsi que

l'explicitation des élèves de ces ateliers de manière ritualisée. Il n'y a donc pas d'autonomie possible sans l'enseignant.

Cette analyse nous a permis de prendre conscience des gestes professionnels qu'il nous reste encore à renforcer, notamment en termes d'explicitation et du parler de l'enseignant.

En prolongement de cette analyse, nous pourrions nous questionner sur l'efficacité de ces ateliers autonomes pratiqués par les élèves au cycle 1 sur les habitudes de travail dans les cycles supérieurs, ces élèves ont-ils développé des stratégies efficaces leur permettant une autonomie maximale ?

Bibliographie

Belova Gleizes T. (2017). *Le développement de l'autonomie des élèves de moyenne section à l'école maternelle*. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644300/document

Bucheton D et Soulé Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011

Charlotte Ahbib, C. (2017). *Construction de l'autonomie à l'école maternelle*. Education. dumas- 01653184

Cazenave, A. (2018). *Apprentissage et autonomie : le cas des ateliers autonomes : pratiques pédagogiques, enjeux et évaluations*. Education. dumas-01917202

Delogé, C. (2019). *Gérer la classe et ses ressources pour construire l'autonomie*. Académie de Nantes.

Huard, C. (2018). L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française. *Tréma*, *50*, Article 50. https://doi.org/10.4000/trema.4318

Isaac, L. (2016). *Les ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation en maternelle : vers des élèves acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences (GS)*. Education. dumas-01382897

Laloux, C. (2014-2015). *Construire l'autonomie des élèves*. Académie de Lille.

Linares, A. (2007). *La mise en place et l'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire.* IUFM de Bourgogne.

Meirieu, P. (2015). *L'autonomie.* Site internet:

https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm

Portine, H. (1998). *L'autonomie de l'apprenant en questions*, Alsic. http://journals.openedition.org/alsic/1466 ; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.1466

Sitographie

Académie de Besancon. (2007). *Qu'est ce que l'autonomie?* https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/qu_est-ce_que_l_autonomie.pdf

Construire l'autonomie à l'école maternelle. dsden 44. 2016

Dossier sur l'autonomie, JDI n°9, mai 1993.

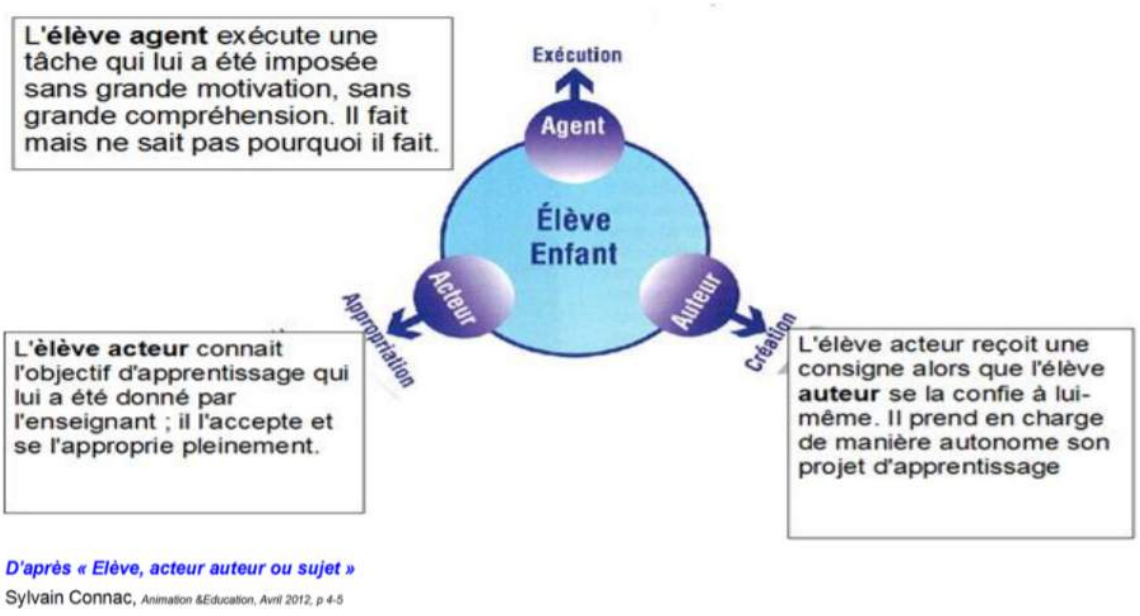
Mission maternelle Guadeloupe. (2015). *Les ateliers à l'école maternelle*. Académie de Guadeloupe.

Annexes

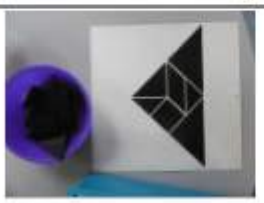
Annexe n°1: *Ateliers autonomes période 1, classe de PS-MS Chloé*

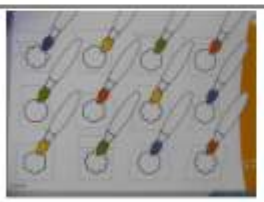


Annexe n° 2: *schéma explicatif, "Élève, acteur auteur ou sujet", S. Connac, 2012.*

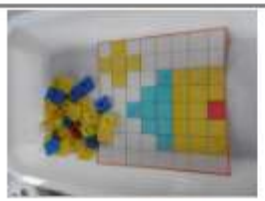


Annexe n°3: *Grille des ateliers autonomes de la Période 3 de Chloé*

Code	Atelier	Objectif	Consigne	Critère de réussite
Domaine : Construire les 1ères outils pour structurer sa pensée				
P1		Associer plusieurs représentations des nombres	Associer à chaque chiffre la pièce du puzzle correspondant à sa quantité	Le puzzle est correctement réalisé comme sur le modèle
P2		Réaliser une collection dont le cardinal est donné	Glisser autant de trombones que le nombre demandé pour former les rails du train	
P3		Maîtriser la suite numérique jusqu'à 6	Placer le chiffre manquant à la bonne place	La suite est correcte si elle est est comme sur le modèle donné
P4		Compléter un tableau à double entrée selon un critère de forme et de couleur	Place les animaux dans la bonne case du tableau en faisant attention à la couleur et à al forme des animaux	
P5		Prendre des repères pour remplir un document sur les longueurs	Placer les bandes de différentes longueurs dans les bonnes cases pour reconstituer le gâteau et le camion.	Les documents sont correctement complétés s'il n'y a pas de case blanche ni de bande en trop.
P6		S'organiser dans un espace en positionnant des figures géométriques les unes par rapport aux autres.	Reproduire le tangram sur le modèle en faisant correspondre les figures géométriques	Le Tangram est correctement réalisé s'il n'y a pas de forme non recouverte par une pièce et s'il n'y a pas de pièce sur un espace vide.

P7		Réaliser une collection dont le cardinal est donné	Placer autant de pinces à linge que le nombre demandé pour former les piques du hérisson	
P8		Associer plusieurs représentations des nombres entre elles	Réaliser le chemin du 1 jusqu'à son vaisseau → placer un jeton sur chaque case indiquant 1	
P9		Écrire les nombres en chiffre	Réaliser en PAM les chiffres indiqués que le modèle et placer une boule de PAM selon le chiffre indiqué dans le tableau	
P10		percevoir le principe et poursuivre un algorithme	Compléter les algorithmes comme sur le modèle	
P11		Ranger des objets selon un critère de forme et de couleur	Placer la bonne pièce selon la forme délimitée et la couleurs du pinceau de la case	
P12		Reproduire un assemblage à partir d'une modèle (abaques)	Enfiler chaque perle sur la tige correspondante selon sa couleur et sa forme en respectant le modèle Le rangement des perles est correcte s'il est identique au modèle	

P13		Réaliser une collection de perles selon le cardinal donné.	Lire le nombre en constellation et constituer la collection de perles correspondantes dans la couleur donné sur chaque tige.	
P14		Reproduire un assemblage de formes à partir d'un modèle	Placer chaque pièce pour former les 2 animaux du modèle attention aux couleurs et aux formes	
	Domaine : mobiliser le langage dans toutes les dimensions			
L1		Discriminer deux graphismes	Assembler les pièces de chaque graphismes sur une bande à scratch	
L2		Discriminer le son -a des autres sons.	Dire les mots à voix haute, placer le jeton de la couleur du mot ayant le son-a	Le classement est correctement réalisé si les jetons sont placés comme sur la face réponse au dos.
L3		Maîtrise sur geste graphique	Tracer des lignes continues en courbes ou des spirales	
L4		Maîtrise du geste graphique	Faire parcourir le labyrinthe au personnage aimanté	Le parcours est réussit si le personnage est resté aimanté du départ à l'arrivé et est arrivé au bout du parcours

L5		Discriminer les graphismes	Placer les vêtements dans la bonne boite selon leur graphisme (lignes horizontales ou non)	
L6		Reconnaître les lettres de l'alphabet	Placer le prénom des élèves de la classe sous chaque lettre correspondant à son initiale	
L7		Discriminer les sons -a et -i	Placer les jetons dans le bon bac, si vous entendez le son -a en début de mot sur le lama et si vous entendez le son -i en début de mot sur la fourmi	
	Domaine : explorer le monde			
E1		Réaliser une construction pour arriver à un équilibre	Assembler les pièces de l'arbre pour qu'il tienne en équilibre debout	L'arbre est correctement réalisé s'il tient debout sur la table
E2		Utiliser un outil pour réaliser une construction selon un modèle	Réaliser le moulin selon les pièces disponibles et les outils, en vissant, tournant, dévissant, …	Le moulin est correctement réalisé s'il est identique au modèle
E3		Orienter et utiliser la grille pour réaliser le modèle	Placer chaque pièce sur la grille pour reproduire le modèle en respectant la couleur et l'espace	

Annexe 4: *Grille d'entretien Atsem, classe de Laëtitia, moyenne section.*

- Que penses-tu de ces ateliers autonomes?
- Que signifient-ils pour toi?
- Trouves-tu que ces ateliers favorisent l'autonomie des élèves?
- Penses-tu qu'il peut y avoir de l'autonomie sans la présence de l'adulte?

- As-tu constaté une évolution dans l'autonomie des élèves depuis la mise en place de ces ateliers autonomes?
- Enfin, à ton avis, comment peut-on apprendre l'autonomie pour apprendre à l'école maternelle?
- Quel est ton ressenti sur ta place dans cette organisation des ateliers autonomes? Y trouves-tu ton compte?
- Comprends-tu chaque atelier? (Les attentes, l'aide possible à apporter aux élèves, l'objectif, la manipulation…).

Annexe n°5: *Emploi du temps du jeudi matin de Chloé*

Temps / jours	Phase	Jeudi
8h35- 8h50	Lavage des mains Accueil Activités libres	• Parents et enfants + récupérer cahier de liaison • Autonomie, coins jeux, dessin, puzzle, lecture…
8h50 - 9h	Rangement	→ Signal sonore (baton de pluie ou musique) → Apprentissage du rangement avec PE et ATSEM
9h - 9h20	Rituel 1	Regroupement groupe classe: bonjour, présents, absents, date, présentation de la journée présentation des ateliers
9h20-9h50	Ateliers	3 Groupes • Dirigié PE, • Bibliothèque ATSEM (alternance PS ou MS avec le mardi) • Autonomie,
9h50-10h20	Ateliers autonomes	Casiers des ateliers autonomes en libre accès. PE et ATSEM circulent dans la classe pour vérifier et valider.
9h50-10h	Rangement	→ Signal sonore (baton de pluie ou musique) → Apprentissage du rangement avec PE et ATSEM
10h20-10h30	Rituel 2	Regroupement pour revenir sur ateliers, langage, qu'est ce qu'on a appris
10h30	Collation Toilettes et habillage	Collation lait ou eau: assis à table ou coin regroupement ou échelonné Toilettes, lavage des mains, habillage → apprentissage (autonomie)
10h30- 11h	**Récréation**	**Vélo**
11h-11h30	Motricité	Sports Co
11h30- 11h40	Rituel 3	Retour sur séance de motricité, chant, comptines, lecture offerte
11h40-11h45	Sortie cantine	• Cantine PS • Cantine MS • Parents
11h45-13h35	**Pause méridienne**	

Annexe n°6 : *extrait du cahier d'atelier en autonomie distribué à chaque élève, classe de Laëtitia, moyenne section.*

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

 **Dénombrer** Réaliser une collection égale à la collection donnée	 **Dénombrer** Classer les différentes représentations du nombre de 1 à 6.	 **Algorithme** Alterner : algorithme à deux formes.	 **Dénombrer** Dénombrer la quantité correspondante.
 **Paver** Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées.	 **Tenir un alignement avec des repères** Se repérer dans l'espace.	 **Positionner** Associer des positions identiques : devant, dessus, dessous, dedans.	 **Reproduire** Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.

Annexe n° 7: *Les 5 règles du regroupement affichées en classe*



Annexe n° 8: *évolution de l'explicitation avant une activité autonome*.

Période 1

Domaine	Modalité	Objectif	Tâche	Matériel
Nombres	Autonomie (6 MS)	Composer des quantités de 3	Coller 3 petites gommettes dans chaque cercles	Feuille avec cercles Gommettes

Période 3

Domaine	Modalité	Objectif	Enjeu	Consigne	Critères de réussite	Matériel
Explorer le monde	Autonomie	Réaliser une construction spatiale à l'aide d'un modèle	Situer des objets les uns par rapport aux autres	Vous allez apprendre à réaliser des constructions à l'aide d'une fiche modèle. Chacun votre tour vous essayez de réaliser un modèle, quand vous avez terminé vous regardez la solution au dos et vous vérifiez ensemble. Si la construction est correcte vous gardez la carte modèle. Le but est d'en avoir le plus possible dans votre barquette.	La réalisation est identique à la réponse	Jeu logicco-city Barquettes

Annexe n°9: *grille d'observation et d'analyse de l'explicitation d'un atelier dirigé*

GRILLE D'OBSERVATION Chloé (graphisme)

Comment l'enseignant s'organise pour rendre explicite son enseignement ?

Quelles postures adopte-t-il ?

EXPLICITATION (focale de Goigoux)

Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches. (cf Ifé « enseigner plus explicitement »)
lever des malentendus sociocognitifs

Objet de savoir : contenu du savoir *- L'enseignant explicite-t-il l'objet de savoir ?* *- Si oui : Comment l'enseignant l'explicite-t-il ?* *- Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?*		**Etayage : faire comprendre, faire dire, faire faire** *- L'enseignant explicite-t-il son étayage ?* *- Si oui : Comment l'enseignant l'explicite-t-il ?* *- Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?*		**Tissage : donner du sens à la situation et au savoir visé** *- L'enseignant explicite-t-il le sens de la situation ?* *- Si oui : Comment l'enseignant l'explicite-t-il ?* *- Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?*		**Atmosphère : créer et maintenir des espaces dialogiques** *- Comment l'enseignant crée ou maintient-il des espaces de dialogues* *-Comment réagissent les élèves ?*		**Pilotage des tâches : gérer les contraintes de l'espace et du temps de la situation** *- L'enseignant explicite-t-il les tâches et les consignes ?* *- Si oui : Comment l'enseignant les explicite-t-il ?* *- Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?*		**Autres**
Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation	Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation	Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation	L'enseignant	Les élèves	Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation	
« il va falloir retrouver les lignes verticales et les lignes horizontales qui sont dans les lettres de l'alphabet comme cela on va apprendre au fur et à mesure à les tracer pour ensuite pouvoir écrire »	→ Il ne s'agit pas seulement de tracer ou d'écrire puisque l'on nomme aussi les lettres (connaissance de l'alphabet), on pourrait aussi parler du son qu'elles produisent (phonologie) → Objectifs transversaux. → Préciser que les lettres sont en capitales d'imprimerie. → Me questionner : - Que vont apprendre les élèves = **reconnaître les lignes dans les lettres en capitales d'imprimerie** (objectif) - Pourquoi ils doivent	« Comment est ce que ça s'appelle ça ? « C'est comment cette lettre ? » « Qu'est ce que c'est cette lettre ? « On va quand même entourer le l »	→ Préciser aux élèves leurs ressources : on peut s'aider des lettres en volume ou des affichages → Avoir le répertoire du vocabulaire à sortir lors de la séance : Affichage, alphabet, sens, gauche, droite, lignes horizontales, verticales, comparer, regarder, tracer, repasser, orientation, nom des lettres, Capitale d'imprimerie, Majuscule. + Des formulations précises (cf :	« Maintenant il faut qu'on trouve les lettres ou il y a que les lignes verticales et que les lignes horizontales, tu vas les entourer Romane. Non, Il faut les deux » « Il faut entourer celles ou il y a les lignes verticales ET les lignes horizontales » « Pas QUE celles OU il y a les lignes horizontales ou les lignes verticales »	→ Pourquoi il faut les entourer : « pour les sélectionner, pour s'en rappeler » → Pourquoi celles avec lignes verticales et horizontales : « Car se sont les lettres dites droites, les plus simples par rapport aux graphismes étudiés pour l'instant » → Préciser les décrire pour être sur qu'elles correspondent à la demande + pour les former ensuite les élèves auront entendu que : « le E= un trait vertical à gauche et 3 traits horizontaux à droites, un en haut, un en bas et un au milieu » → Décrire avant de passer à la phase manipulation pour pouvoir réaliser les lettres sinon on est seulement sur de la reproduction de la forme sans comprendre le fond.	- « Est ce que quelqu'un connaît cette lettre ? - « Ici il s'agit du A, B, ... » → Choisir entre demander aux élèves ou apporter le savoir. « Vous allez maintenant réaliser les lettres grâce au matériel que vous avez à disposition dans votre barquette » + Place du PE : surplombe les élève →	«Moi il me manque quoi ? » → L'élève n'a pas retenu les 6 lettres sélectionnées car pas toutes nommées, énoncées de la même façon. «Il faut les faire allongées ou debout » → Confusion dans l'orientation car consigne pas assez précise.	« Il faut entourer celles ou il y a les lignes verticales ET les lignes horizontales » « Pas QUE celles OU il y a les lignes horizontales ou les lignes verticales » Trop de taches simultanées : observer la forme des lettres, identifier les lignes et les nommer, se mettre d'accord, tracer, ... Il faut plus penser à l'enchaîneme	→ dire comment on va procéder (lettre par lettre) , il va falloir bien observer (la formation des lettres), comparer (les différentes lettres à disposition : mobiles, aimantées, référentiel → pour voir si elles sont toujours identiques) .... → Préciser les attentes : « J'attends de vous que vous vous mettiez d'accord sur les lettres qui n'ont pas d'autre graphisme que des lignes verticales ou	«Venez avec nous» adressé aux élèves qui font autre chose mais pas de demande d'implication dans la tache → Prévoir le groupe avec qui la séance va être réalisée pour anticiper les obstacles de chacun et pouvoir y remédier sur le moment. → Se mettre à la place des élèves : «Comment X va-il réagir quand je vais lui demander cela, comment Y va-t-il s'emparer ce que je lui dit ». Groupe de 6 élèves trop conséquent pour ce nouvel apprentissages → privilégier un groupe restreint (4 élèves) Affichage au tableau trop

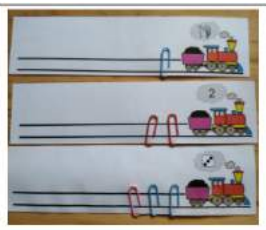
	l'apprendre = **les tracer, les écrire, les identifier, les nommer → Accéder au code alphabétique, à la composante symbolique de l'écrit ?** (Enjeu didactique) → Écriture en capitale d'imprimerie est peu instinctive de plus peu utilisée par la suite de la scolarité → Préciser aux élèves que c'est une forme d'écriture qu'il y en a plusieurs que celle-ci est la première qu'ils apprennent → Préciser : que l'écrit = savoir ce qu'on écrit (sens), comment on l'écrit (alphabet) et dans quelle condition (motricité) → Préciser que les élèves se questionnent aujourd'hui sur ce qu'ils voient (perceptif) et comment ce qu'ils voient est organisé (orga spatiale) Parler : d'observation, de respect d'un modèle (l'alphabet), de la découverte du système d'écriture		consignes confusion et, ou, que, seulement) : « Le l est composé d'un trait vertical seulement mais possède-t-il un autre graphisme ? Alors pouvons nous dire que c'est une lettre droite et l'entourer ? » « Attention parfois le l est écrit comme ceci l, ce n'est pas l'écriture que je veux que vous rappeliez mais il faut que vous sachiez qu'il s'agit quand même du l ». Mettre en place des binômes : l'un agit l'autre dicte ce qu'il faut souligner → tutorat donc étayage par les pairs.		→ Inverser les rôles : « Je vais écrire la lettre que vous me décrivez pour comparer l'alphabet officiel et ce que vous vous pensez, vous imaginez pour vérifier que vous ayez compris. → Permet aux élèves de comprendre l'importance du sens de l'écriture (de droite à gauche, de haut en bas), la façon d'écrire (ne pas couper les segments), la procédure (ce trait … puis ce traits comme ceci …) et la précision. + ce qui se dit s'écrit mais attention à comment cela est dit	doivent-ils tracer pour eux ou moi ? De plus le PE lit les lettres à l'envers donc c'est possible de les écrire à l'envers et de les reconnaître ? → Parler du sens de lecture		nt des taches et des paroles du PE. Matériel peu adapté : pailles	horizontales. Vous ne pouvez pas entourer de lettres arrondies ou avec des lignes obliques ». → Nécessité de réaliser la tache en amont pour s'assurer de la faisabilité	conséquence → trop d'informations visuelles sans lien avec la séance → ne pas se priver de désinstaller des choses. Idée pour séance avec les autres élèves : - élèves placés en binômes recherchent à deux les lignes horizontales et verticales dans les lettres - mise en commun sur alphabet au tableau - Description, nomination, recherche des lettres dans les prénoms, - Manipulation des Kaplas → Permet plus de discussion et d'échange autour des lettres, leur forme, leur nom, leur description, leur présence dans les prénoms. Plutôt que faire tout d'un coup : tracer, se mettre d'accord, verbaliser sur la forme, nommer et rechercher dans les prénoms du groupe.

Annexe n° 10: *extrait du tapuscrit sur l'explicitation in-situ*

N° tour de parole	Individu	Paroles
1	PE	Alors, est ce que tu peux m'expliquer ce que tu dois faire lors de cet atelier ?
2	Elève 1	Maîtresse moi j'ai pas de bol
3	PE	Tu peux aller en chercher un
4	Elève 2	Il faut mettres les trucs au bon endroit
5	PE	Mais qu'est ce que c'est que ces trucs ?
6	Elève 2	C'est comme pour faire une tyrolienne
7	PE	Non c'est pour faire les rails du train. Il faut glisser autant de trombones que le nombre indiqué dans le wagon du train. Combien tu vas en mettre ici pour faire les rails du train ?
8	Elève 3	Il y a pas le 3, il y a pas le 3

9	PE	Je suis occupée. Alors combien de rails ce train a besoin ?
10	Elève 2	4
11	PE	Alors mets les 4 rails du train, sais-tu comment les glisser ?
12	Elève 2	Non
13	PE	Je vais te montrer, on les glisse comme cela, en dessous. A toi de le faire maintenant.
14	Elève 4	Je sais pas faire ça moi maîtresse
15	PE	Attends je viendrais t'aider après, je suis avec un autre élève maintenant. Alors tu en as mis combien ici ?
16	Elève 2	1
17	PE	Oui
18	Elève 2	Et voilà
19	PE	Alors la tu en as mis ?
20	Elève 3	Regarde mon nez maîtresse
21	Elève 2	1, 2, 3, 4
22	PE	Très bien celui là maintenant
23	Elève 3	Il y a pas de bleu dans la barquette !!!
24	PE	Tu veux bien arrêter de crier
25	Elève 3	Il y a pas de bleu dans la barquette
26	PE	C'est pas grave fais déjà les autres. Martin tu viens prendre un atelier autonome tout de suite.
27	Elève 5	Non
28	PE	Si, tu n'as pas le choix. Et Louis pareil au lieu de déranger tout le monde. Thomas tu ne t'assoies pas à côté d'Axel.

Annexe n°11: *Atelier autonome de Gabin correspondance des représentations des nombres*

P2		Réaliser une collection dont le cardinal est donné	Glisser autant de trombones que le nombre demandé pour former les rails du train

Annexe 12: *Extrait de la vidéo d'explicitation de Claire, moyenne section, classe de Laëtitia : Explicitation d'un atelier en autonomie réalisé par une élève plus tôt dans la matinée. Ces ateliers ont été présentés en début de période 3.*

Transcription de la vidéo (1min35) :

N° tour de parole	Individu	Paroles
1	PE	Claire, tu expliques l'atelier, ce que tu devais faire.
2	élève	mettre les lettres là, et par exemple le « A » c'était écrit en tableau, « B » en lunettes, le « S » en route…
3	PE	D'accord, et alors, qu'est ce qu'il fallait faire ?
4	élève	Avec toutes les lettres, il fallait mettre comme ça (en mettant les lettres sur les dessins)
5	PE	Très bien. Donc il fallait, je répète plus fort ce qu'a dit Claire : il fallait placer les lettres qui sont dans la corbeille blanche, sur les dessins, donc sur la feuille ici, sur les dessins qui ressemblent aux lettres. Par exemple, l'aimant, ici, il a la forme… de quelle lettre ?
6	élève	Du "u"
7	PE	Du "u", oui très bien.

Annexe n° 13: *tapuscrit tentative d'explicitation au groupe classe*

N° tour de parole	Individu	Paroles
1	PE	Il faut mettre quoi ?
2	Elève 1	Les numéros au bon endroit
3	PE	Les numéros ? Mais est-ce-que ce sont des numéros ?

4	Elève 2	Non c'est des chiffres
5	PE	Non il faut mettre les nombres mais comment ça au bon endroit ?
6	Elève 3	Le 1, le 2, le 3, le 4 et le 5
7	Elève 2	Il faut mettre le 1 sous le 1, le 2 sous le 2, ...
8	PE	D'accord mais là il y a plusieurs façons de le faire. Regardez ces pièces, comment peut-on faire le 1?
9	Elève 2	En mains
10	Elève 3	En cubes
11	PE	On peut représenter les nombres avec les doigts de la main
12	Elève 3	Et les cubes
13	PE	En nombres de cubes, et comment autrement ? En points sur le dé. Et enfin ici ?
14	Elève 4	En bonbons
15	PE	En quantité de bonbons. Mais est-ce que vous êtes d'accord qu'il y a la même quantité à chaque fois ? Est-ce que sous chaque colonne j'ai toujours le même nombre représenté de différentes façons ?
16	Elèves	Oui
17	PE	Regardez pour le 1: j'ai bien le 1 en chiffre, 1 doigt, 1 point sur le dé, 1 cube et 1 bonbon. Et c'est pareil pour tous

Annexes n°14 et 15: *prises de notes de l'enseignante sur l'autonomie*

- jeudi 10 décembre :

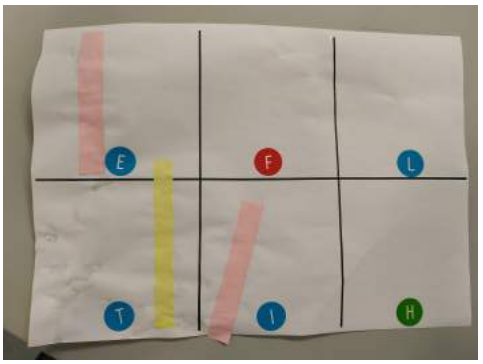
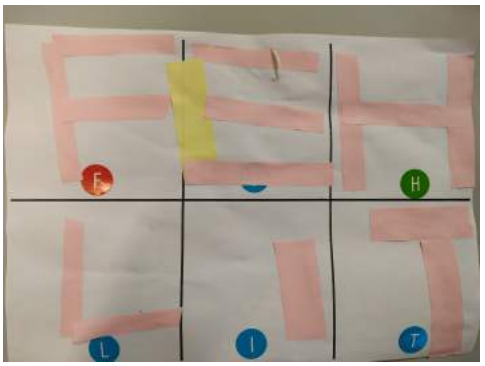
1 semaine avant vacances de Noël, retard sur productions de noël et programmation de période donc bcp d'activités en libre accès proposées aux élèves (trop) par peur qu'ils s'ennuient. Trop d'activités avec nécessité de la présence de l'adulte pour rappeler consigne, vérifier, suivre les étapes, … Ou pas de lâcher prise car envie d'un rendu « jolie » (carte de vœux) → élèves non autonomes ou le PE ne les laisse pas être autonomes, je les guide trop.

Pas de liberté. Après-midi compliquée de ce fait. (rendement trop intense). Classe bruyante, élèves très dissipés.

- vendredi 11 décembre :

Après réflexion sur l'après-midi de de jeudi, envie de ne pas recommencer la même choses donc vrais ateliers autonomes (PAM, découpage et collage, dessin) + choix des élèves qui peuvent être autonomes car je sais qu'ils peuvent le faire seul sur des activités plus complexes (reconstituer mot noël et joyeux noël + algorithme). Après-midi + zen. J'ai pu passer dans tous les ateliers voir la progression des élèves, les féliciter pour leur progrès, étayer si nécessaire. Moins de pression → lâcher prise réussie. Même si attentive au bon déroulement de la carte de vœux dont les attentes sont spécifiques. → Classe relativement calme, élèves au travail, pas d'élément perturbateur.

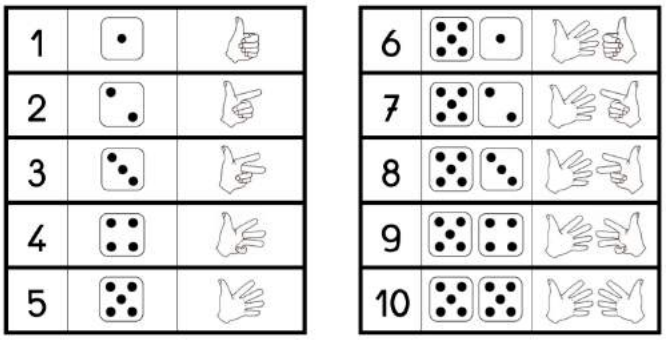
Annexe n° 16: *Comparaison de productions d'élèves sur 2 activités autonomes*

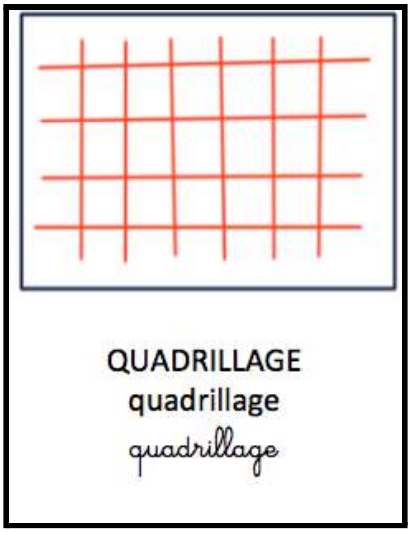
<table>
<tr><td colspan="2">Objectif: représenter une lettre droite par case à l'aide de bandes de papiers et de colle.
Ressources à disposition: Gommettes de chaque lettre à effectuer dans la case, feuille avec lettres plus grandes représentées.</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Objectif: tracer un quadrillage à l'aide d'une craie grasse orange
Ressource à disposition: modèle de quadrillage</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Annexe n° 17: *Atelier autonome de mise en correspondance des représentations des nombres*



Annexe n°18 : *Ressources à disposition des élèves*





Annexe 19 :*extrait de la vidéo d'explicitation de Léa du cahier d'ateliers autonomes, moyenne section, classe de Laëtitia.*

Transcription de la vidéo

N° tour de parole	Individu	Paroles
1	PE	Léa, à quoi est ce qu'il sert ce cahier ?
2	élève	Ce cahier il est fait pour faire des autonomies.
3	PE	Oui, donc pour faire des ateliers en autonomie, et alors, qu'est-ce qu'il y a dans ce cahier ?
4	élève	Il y a pleins d'ateliers autonomes
5	PE	Et tous ces ateliers en autonomie, tu sais où ils sont dans la classe ?

6	élève	Dans les cases
7	PE	Et le but de ce cahier ?
8	élève	il faut faire… il faut montrer à la maîtresse
9	PE	il faut montrer l'atelier en autonomie oui, et ensuite ?
10	élève	On détruit tout
11	PE	Alors, on range, et ensuite ?
12	élève	On peut en faire un autre
13	PE	après on doit… je ne sais plus… on fait la date !