



HAL
open science

La construction et le développement de l'autonomie en maternelle

Auriane Métivier

► **To cite this version:**

Auriane Métivier. La construction et le développement de l'autonomie en maternelle. Education. 2021. dumas-03285326

HAL Id: dumas-03285326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03285326>

Submitted on 13 Jul 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.

Master MEEF
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**
Mention second degré
Mémoire réflexif

**La construction et le développement de l'autonomie en
maternelle**

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

**soutenu par
Auriane Métivier
le 19 mai 2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Céline Geoffroy, directrice de mémoire
Carole Jolly, membre du jury

Sommaire

Introduction.....	3
1. Cadre institutionnel et théorique.....	5
1.1. L'autonomie dans les instructions officielles.....	5
1.1.1 La place de l'autonomie dans les programmes de maternelle.....	5
1.1.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	7
1.2. Définitions des notions clés	8
1.2.1 L'autonomie.....	8
1.2.2. L'espace-classe.....	12
1.3 Les orientations à retenir pour créer les conditions de l'autonomie	14
1.3.1. Le rôle de l'enseignant	14
1.3.2. Un espace-classe au service des apprentissages	17
2. L'étude en classe de maternelle	20
2.1. Le contexte de recherche : de l'analyse des premiers constats à l'élaboration de pistes d'actions	20
2.1.1 Présentation du contexte de recherche et analyse des premiers constats.....	20
2.1.2 Des hypothèses aux pistes d'actions.....	24
2.2 Analyse des résultats.....	25
2.2.1 L'évolution de l'aménagement de l'espace-classe	26
2.2.2 Le dispositif pédagogique à travers les relations maître / élève.....	28
2.2.3 La mise en place d'un outil : la grille individuelle	29
2.3 Proposition d'un second dispositif : la progression de la grille individuelle.....	30
2.3.1 Présentation de nouvelles pistes d'actions	30
2.3.2 Analyse des résultats	32
2.3.3 Perspectives envisagées.....	35
Conclusion	38
Bibliographie	41
Annexes	44
4 ^{ème} de couverture	65
Résumé en français et en anglais.....	65
Mots-clés.....	65

Introduction

Dans l'histoire de l'éducation, plusieurs conceptions de l'enseignement et mouvements pédagogiques ont existé, se centrant d'abord sur l'enseignant puis progressivement sur la place de l'enfant en le plaçant au centre du système éducatif. La prise en compte des élèves est un questionnement au quotidien pour moi, professeure des écoles en classe de maternelle dans un triple niveau car il me faut composer avec les différents niveaux de mes élèves tout en leur proposant des activités ludiques et pertinentes au vue des compétences et des capacités à développer.

En effectuant une démarche rétrospective sur ma pratique et ma classe, j'ai pu me confronter à une préoccupation que j'ai depuis le début de l'année, à savoir le manque d'autonomie de mes élèves de grande section lorsqu'ils sont en ateliers autonomes et donc sans aide de l'adulte. Étant donné que je consacre mes ateliers dirigés et encadrés pour mes groupes de petite et moyenne section durant la matinée, mes élèves de grande section se retrouvent alors en atelier autonome. Avec cette organisation, j'ai pu rapidement constater qu'ils me sollicitaient énormément durant ces temps, notamment au niveau de l'organisation de leur travail et des déplacements dans la classe. À la lumière de ces premiers constats, j'ai voulu centrer ma réflexion sur la construction et le développement de l'autonomie chez des élèves de grande section de maternelle. Après m'être demandé ce que je voulais réellement cibler pour que mes élèves évoluent dans leur autonomie et à l'aide de quelques recherches autour du mot-clé « autonomie », j'ai rapidement centré ma réflexion autour de l'aménagement de l'espace-classe dans le développement de l'autonomie des élèves. La composante que je questionnais n'était donc plus seulement l'autonomie au sens large du terme mais également le rôle que pouvait jouer l'espace-classe. De surcroît, suite aux lectures faites dans le cadre de ce mémoire, je me suis questionnée sur l'étayage que je devais apporter en tant qu'enseignante et plus précisément sur les outils à construire pour aider les élèves à développer leur autonomie.

L'objectif de mon étude sera donc d'analyser la manière dont peut être construite puis développée l'autonomie chez les élèves au travers de différentes pratiques pédagogiques. Ainsi, je pourrais centrer ma réflexion sur la problématique suivante :

En quoi l'aménagement de l'espace classe peut-il avoir un impact sur la

construction et le développement de l'autonomie chez des élèves de grande section de maternelle ?

Il s'agira donc de me centrer sur deux composantes principales : le rôle de l'enseignant et l'aménagement de l'espace. Pour cela, il me faudra questionner les espaces en lien avec les apprentissages tout en réfléchissant au rôle de l'enseignant dans ce processus. Ce mémoire permettra donc d'envisager des pistes d'actions et des propositions d'outils et d'aménagements dans la classe qui viseront à la construction de l'autonomie de mes élèves. Cette réflexion autour de l'autonomie me permettra également de m'interroger sur ma posture d'enseignante et sur mon organisation pédagogique.

Afin de répondre au mieux à la problématique posée, il s'agira dans un premier temps de définir le cadre théorique autour des notions d'autonomie et d'espace, tout en réfléchissant aux orientations permettant de créer les conditions de l'autonomie. Dans un second temps, je porterai un regard réflexif sur ma pratique professionnelle, notamment en analysant ma posture d'enseignante au regard de l'espace classe.

1. Cadre institutionnel et théorique

1.1. L'autonomie dans les instructions officielles

1.1.1 La place de l'autonomie dans les programmes de maternelle

Dans les programmes, la construction de l'autonomie est l'une des principales missions de l'école maternelle et primaire. En effet, l'école doit permettre aux élèves de développer des compétences qui leur permettront de pouvoir résoudre des problèmes, de prendre des initiatives et de choisir. De surcroît, construire son autonomie en tant qu'élève, c'est pouvoir donner du sens à ses apprentissages ainsi qu'en percevoir les finalités et les enjeux. De plus, l'autonomie doit permettre peu à peu à l'enfant de se détacher de l'adulte et ce, sur plusieurs points (gestion matérielle, organisation spatiale, démarche affective...). Ainsi, elle recouvre plusieurs champs et s'apparente à un réel savoir-faire à construire et ce, dès l'école maternelle.

Au sein du programme de l'école maternelle, le terme « autonomie » apparaît deux fois parmi les modalités spécifiques d'apprentissage.

- « Apprendre en jouant » : *« Le jeu [...] permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés ».*
- « Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes » : *« Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire des possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse » et « ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. »*

Dans les autres modalités spécifiques d'apprentissage, le terme « autonomie » n'est pas cité mais l'autonomie cognitive est tout de même présente. En effet, dans la modalité « Apprendre en s'exerçant », il est noté que *« l'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés »*. Pareillement, pour « Apprendre

en se remémorant et en mémorisant », l'enseignant « *aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin* ».

Enfin, on retrouve le principe de l'autonomie dans le domaine transversal « Apprendre ensemble et vivre ensemble » qui permet aux élèves de développer des compétences qui leur seront indispensables à l'école mais également dans un cadre plus général, à savoir leur vie du quotidien dans la sphère sociale et parentale. On peut notamment lire dans le programme que « *l'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer* ». Mais « Apprendre ensemble et vivre ensemble », c'est aussi « *se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* » ce qui renvoie explicitement au pôle politique de l'autonomie.

*Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein d'un groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. [...] L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages.*¹

L'autonomie apparaît donc ici comme une compétence à développer à l'école qui permettra aux individus d'exercer librement leur citoyenneté. Ainsi, on peut remarquer que l'autonomie fait partie des finalités de l'école. Elle apparaît comme une compétence à construire progressivement et dans l'accompagnement. En tant que collaborateur, l'enseignant va en effet jouer un rôle déterminant dans l'éducation de l'enfant en prenant le temps nécessaire d'évaluer le degré d'autonomie de chacun et en proposant des activités

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin Officiel* spécial n°2, 26 mars 2015 : *Programme d'enseignement de l'école maternelle*

qui permettront de la développer.

1.1.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Il semble pertinent de s'appuyer sur le socle commun, même si la maternelle n'est qu'indirectement incluse dans ce dernier :

« Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire. [...] Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation »²

Dès les premières lignes du socle commun, il est précisé que ce dernier *« donne aux élèves le moyen de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable »*.

En se centrant davantage sur les domaines du socle commun, nous pouvons nous appuyer plus précisément sur deux domaines dans lesquels l'autonomie est essentielle :

- Le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » : *« La maîtrise des méthodes et des outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération »*. Apparaît donc clairement l'importance pour l'enseignant de mettre en place des outils collectifs ou individuels accessibles aux élèves ainsi que de leur faire percevoir toutes les ressources et méthodes pour apprendre.
- Le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » : *« L'école [...] permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen »*. Tout comme dans le programme de l'école maternelle, le pôle politique³ permet aux élèves d'acquérir des connaissances et compétences en lien avec la maîtrise du socle commun.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

3 Le pôle politique renvoie notamment au respect des règles de la vie collective.

À la lumière de ces premières informations, l'apprentissage de l'autonomie possède une part prégnante dans le programme de l'école maternelle ainsi que dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Son acquisition par les élèves se révèle donc essentielle pour que ceux-ci deviennent des citoyens réfléchis et responsables. Il paraît alors pertinent de se demander ce qu'est l'autonomie. En effet, ce concept étant assez large et difficile à définir, il semble intéressant de s'accorder sur sa définition.

1.2. Définitions des notions clés

1.2.1 L'autonomie

L'autonomie d'un point de vue étymologique

D'un point de vue étymologique, le terme d'autonomie vient du grec « *autonomia* » qui se décompose ainsi :

- « *autos* » signifiant le même, ce qui vient de soi et évoque les actions individuelles.
- « *nomos* » renvoyant aux règles établies par la société et par conséquent, aux lois.

L'autonomie renvoie donc au « *droit de se régir par ses propres lois* » et à l'« *indépendance* »⁴ par rapport à un pouvoir défini.

La définition de l'autonomie dans le dictionnaire

L'autonomie est une notion complexe et c'est pour cela qu'il convient de déterminer quelle définition servira de point de référence pour ce mémoire. Effectivement, le terme « *autonomie* » revêt de multiples définitions selon le contexte dans lequel il est employé.

Selon le dictionnaire Larousse⁵, l'autonomie renvoie à trois distinctions différentes :

1. « *Situation d'une collectivité, d'un organisme public dotés de pouvoirs et d'institutions leur permettant de gérer les affaires qui leur sont propres dans*

4 Autonomie : Étymologie de AUTONOMIE. (s.d). Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie>

5 Définitions : autonomie - Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

interférence du pouvoir central. »

2. « *Intervalle d'espace ou de temps pendant lequel un véhicule, un appareil peut fonctionner sans nouvel apport d'énergie, de carburant, sans intervention extérieure. »*
3. « *Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose. »*

C'est cette dernière définition qui permettra de fixer un point d'appui pour la réflexion. L'autonomie se définit alors comme la « *capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui* ». Cette définition rejoint celle du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) qui caractérise l'autonomie comme la « *faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement* »⁶. Ces définitions renvoient donc à la notion de liberté et d'indépendance et plus précisément au fait de ne pas être tributaire de quelqu'un, que ce soit sur le plan moral, intellectuel ou matériel.

La définition de l'autonomie sur le plan pédagogique

Après avoir défini l'autonomie de manière générale, il s'agira de la placer dans un contexte plus précis, celui du milieu scolaire.

D'après le dictionnaire des concepts clés de pédagogie de Raynal et Rieunier⁷, l'autonomie se définit comme l'« *aptitude à prendre des décisions pertinentes de son propre chef après analyse de la situation à traiter* » ainsi que la « *capacité à décider par soi-même* ». Pareillement, Lorigny définit tout être autonome comme un « *système ouvert, échangeant avec l'extérieur, capable d'entrer en relation aléatoire (c'est-à-dire déterminé) avec son milieu, capable de mise en réserve et de régulation* »⁸. L'autonomie apparaît donc comme la capacité de prendre en charge ses apprentissages et par conséquent, d'être actif dans son parcours de formation. C'est là tout l'enjeu de l'enseignant, de conduire l'enfant à comprendre l'intérêt de ses apprentissages et de se positionner en tant qu'acteur.

Cependant, « *l'autonomie scolaire n'est pas une « autonomie générale », une capacité*

6 AUTONOMIE : Définition de AUTONOMIE. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>

7 Raynal, F. R., & Rieunier, A. R. (2014). Autonomie. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (10^e éd., p. 101). Montrouge, France : ESF.

8 Lorigny, J. L. (1992). *Les Systèmes autonomes - relation aléatoire et sciences de l'esprit*. Paris, France : Dunod.

générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais une autonomie spécifique articulée à une culture écrite et à des dispositifs objectivés. »⁹. Pour Lahire, le rapport à la règle et à l'écrit renvoie alors à deux pôles de l'autonomie scolaire :

1. Un **pôle politique** : ce pôle renvoie notamment au respect des règles de la vie collective.
2. Un **pôle cognitif** : c'est le fait de s'appropriier les savoirs et de comprendre les tâches scolaires ainsi que leur finalité.

L'autonomie peut donc être comprise à l'échelle d'un groupe ou d'une classe. Néanmoins, celle-ci peut aussi être perçue dans sa dimension individuelle. Comme a pu l'expliquer Caudron dans son ouvrage¹⁰, l'autonomie peut se décliner sous sept formes :

1. **L'autonomie affective et relationnelle** : l'enfant apprend à se séparer de sa mère ; il apprend à se dégager progressivement de l'aide de l'adulte et donc d'être capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre ; il apprend à canaliser ses émotions et à s'affirmer sans recourir de façon systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui.
2. **L'autonomie intellectuelle et morale** : l'enfant doit pouvoir penser par lui-même, il est capable d'utiliser des outils pour apprendre et utilise ce qu'il a appris dans d'autres contextes. Plus globalement, il apprend à apprendre et à s'auto-évaluer. Les jeunes enfants doivent donc apprendre à contrôler le déroulement de l'activité et à accroître leurs capacités d'auto-régulation.
3. **L'autonomie corporelle** : l'enfant prend conscience de ses possibilités physiques ; il apprend et contrôle les gestes quotidiens (aisance, souplesse et agilité du mouvement).
4. **L'autonomie matérielle** : l'enfant doit savoir utiliser et gérer son matériel (le prendre, le ranger, en prendre soin).

9 Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française et pédagogique*, 134

10 Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Éditions Tempes.

5. **L'autonomie spatio-temporelle** : l'enfant arrive progressivement à se situer dans l'espace (l'école, la classe...) et dans le temps (dans le déroulement de la journée, de la semaine...).
6. **L'autonomie langagière** : l'enfant ose prendre la parole, sait s'exprimer et donner son avis en utilisant un vocabulaire adéquat.
7. **L'autonomie dans l'organisation du travail** : l'enfant apprend à s'organiser (chercher et disposer le matériel, écrire son prénom sur son travail).

La notion d'autonomie recouvre donc diverses dimensions qu'il s'agira de travailler progressivement et méthodiquement. Meirieu¹¹ explicite davantage ce qu'est l'autonomie en présentant des situations concrètes dont voici quelques exemples :

- *« être autonome, c'est être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le recours à l'adulte »*
- *« être autonome, c'est être capable d'organiser son travail,[...] de préparer sa table de travail »*
- *« être autonome, c'est être capable de se déplacer dans la classe [...] sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades : savons-nous construire avec nos élèves, un « règlement » simple et efficace dont ils puissent sentir eux-mêmes la nécessité ? »*

Cela renvoie donc à diverses représentations que l'on peut se faire de l'autonomie. Cette dernière apparaît alors comme un ensemble d'automatismes et de raisonnements qui seront des points d'ancrage que ce soit dans le milieu scolaire ou extra-scolaire. En regard de cet aspect, il semblerait donc que l'autonomie requiert un guidage et un apprentissage optimal. Le rôle de l'enseignant dans ce processus est alors évident puisque c'est de son ressort de mettre en œuvre les conditions de travail optimales pour répondre aux besoins des enfants. Il incombe donc à l'enseignant d'utiliser des dispositifs qui développeront chez eux des capacités qui contribueront à construire et à développer leur autonomie. Pourtant, il ne s'agit pas seulement de se questionner sur le rôle de l'enseignant mais également de se demander dans quel environnement cette autonomie

11 Meirieu, P. Formation à l'autonomie. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

peut être développée. Ce questionnement renvoie donc à la notion de l'espace classe, concept qu'il conviendra de définir.

1.2.2. L'espace-classe

Définir l'espace-classe

De manière très générale, l'espace est le milieu qui nous entoure et dans lequel nous vivons. Dans le dictionnaire Larousse, les définitions sont multiples mais l'on s'attardera sur celle-ci : « Surface, étendue, volume destinés à un usage particulier »¹² ; définition qui explicite au mieux ce qu'est un espace physique comme peut l'être l'espace de la classe.

L'espace renvoie donc, dans un premier temps, à la superficie. D'après le guide « Construire des écoles »¹³, il est préconisé d'avoir une surface de 60 m² pour répondre aux exigences pédagogiques d'une trentaine d'enfants. Cela permet donc de répondre à des questions de sécurité tant au niveau de la circulation des enfants et des adultes dans la classe qu'aux normes d'évacuation. Pour assurer la sécurité des élèves, il est également nécessaire d'offrir un mobilier de qualité c'est-à-dire étant en bon état et ayant une bonne ergonomie. De surcroît, il est primordial que ce matériel soit adapté à la taille des enfants pour que ceux-ci puissent se servir du matériel et des activités en toute sécurité.

D'autre part, d'autres composantes de l'espace sont prises en compte au niveau de l'aménagement d'une classe. D'après les travaux d'Alain Legendre, d'Anne-Marie Fontaine et de Josette Serres, l'espace classe est défini comme « *un environnement écologique dans lequel se jouent des interactions complexes entre trois composantes* ». ¹⁴ Ces trois composantes sont les suivantes :

1. **Les enfants** : la taille du groupe et leur âge.

12 Définitions : espace - Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/espace/31013>

13 Ministère de l'Éducation Nationale. (1989). *Construire des écoles : Guide de programmation fonctionnelle et données techniques*. France : Centre de Conseil Technique aux Collectivités Territoriales.

14 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Un aménagement de l'espace bien pensé. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/3/Ress_c1_Moins3ans_aménagement_456463.pdf

2. **Les adultes** : leur nombre et leur positionnement.
3. **Les ressources matérielles** et leur disposition.

Cette approche systémique permet de se rendre compte que la moindre modification d'une composante entraîne des changements sur les deux autres. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'analyser l'espace classe dans son ensemble pour équilibrer ces trois composantes.

Un espace classe pour répondre aux besoins des enfants

Dans un premier temps, il est pertinent de donner quelques éléments de développement de l'enfant¹⁵ afin de comprendre leurs besoins en lien avec l'aménagement de l'espace de la classe. Plusieurs types de développement sont en jeu :

- **Le développement social et affectif** : en lien avec l'expression des émotions, les relations avec autrui, les représentations de soi, la construction de l'identité et les représentations du monde mental.
- **Le développement sensoriel et moteur** : l'acquisition de la motricité globale et l'automatisation progressive des mouvements, l'acquisition des notions spatiales, l'évolution de la motricité fine.
- **Le développement intellectuel** : le développement de la fonction symbolique avec un système de représentation mentale des objets et des êtres, l'acquisition des notions temporelles, l'acquisition du langage et du vocabulaire, le développement de l'imaginaire.

L'enfant possède donc des besoins qu'il est important de prendre en compte lors de l'aménagement de la classe. En effet, ce dernier doit permettre :

- **d' « assurer la sécurité affective »** : *« pour se sentir en sécurité, les enfants doivent toujours avoir la possibilité de voir un des adultes de référence quelle que*

¹⁵ Eduscol. Le développement de l'enfant. Consulté à l'adresse https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole_maternelle_-_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf

soit sa place dans la classe ». De plus, le mobilier doit être adapté à la taille des enfants et ne doit pas constituer de barrières visuelles.

- de « **répondre aux besoins physiologiques** » : proximité des lieux d'hygiène, salle de repos offrant une qualité de sommeil adéquate.
- de « **satisfaire les besoins moteurs** » : l'espace de la classe doit permettre aux enfants de satisfaire leurs besoins d'exploration et de mouvements (sauter, courir, grimper...).
- de « **répondre aux besoins relationnels** » : proposer des jeux d'imitations afin de faciliter la communication entre les enfants.
- de « **satisfaire les besoins sensoriels** » : découverte du monde sonore, des matières, des objets, des couleurs.

L'aménagement de l'espace classe est donc en lien avec les besoins des enfants puisque l'objectif est de favoriser en permanence la réponse à leurs besoins. L'espace classe renvoie alors à **des** espaces évolutifs, modulables et aux ressources variées qui permettront de satisfaire les besoins physiologiques, psychomoteurs et d'expression et de communication des enfants. Ainsi, l'espace classe doit être pensé de manière à ce qu'il soit vecteur d'apprentissage ainsi qu'un point d'appui pour une pédagogie de l'autonomie des enfants. Il s'agira donc de se questionner sur la manière dont l'espace peut être aménagé et réfléchi pour que ce dernier puisse être investi par les élèves au maximum.

1.3 Les orientations à retenir pour créer les conditions de l'autonomie

1.3.1. Le rôle de l'enseignant

En prenant pour point de départ le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation¹⁶, l'enseignant doit « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». C'est donc l'enseignant qui détient la responsabilité de concevoir des activités motivantes, de les construire puis de les mettre en place pour finalement analyser les

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel du 25 juillet 2013 : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

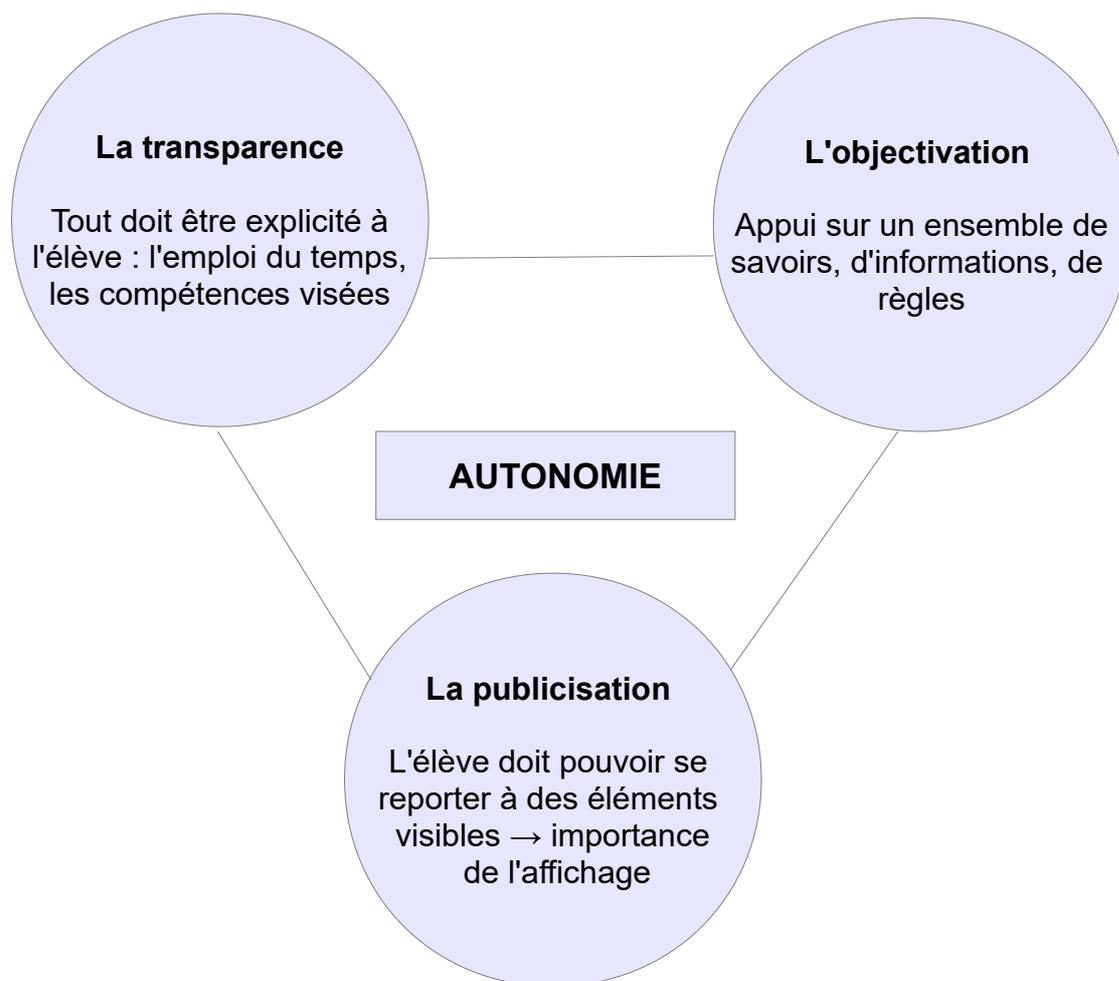
résultats des élèves. Mais son rôle ne se limite pas à cette dimension, bien au contraire : l'enseignant veille également à l'organisation matérielle, spatiale et temporelle. Ce cadre de vie doit être pensé de façon évolutive **avec** et **pour** les élèves en fonction de leurs besoins, de leurs difficultés et des situations rencontrés au quotidien. Ainsi, il sera indispensable pour l'enseignant d'interroger ses propres stratégies d'aménagement pédagogique et de mise en activité des élèves pour s'assurer que ses choix et son organisation seront mis au profit de l'apprentissage des élèves. Néanmoins, même si l'enseignant a une grande place dans le développement de l'autonomie, il semble tout à fait pertinent de se positionner du point de vue de l'élève. En effet, comment ce dernier peut-il acquérir des connaissances et des compétences de manière autonome tout en s'appuyant sur l'enseignant ?

Dans un premier temps, « *l'autonomie réside dans les moyens que l'enseignant se donne pour résister à la tentation d'une gestion permanente de la classe, c'est-à-dire dans une organisation matérielle et conceptuelle offrant à l'élève des zones d'engagement, d'implication ou de mises à distance personnelles* »¹⁷. L'élève est alors supposé actif, comme a pu également l'exprimer Bernard Lahire : « *il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information [...] L'élève doit « prendre en charge son activité intellectuelle », être placé en situation de réflexion* »¹⁸. Dans son article, il explique que l'enfant est un être intelligent, qui est capable de construire ses savoirs et qui doit pouvoir s'auto-évaluer. Mais pour que cela fonctionne, l'autonomie doit s'appuyer sur trois éléments essentiels, que Lahire a développé :

1. La transparence
2. L'objectivation
3. La publicisation

17 Outils de travail pour l'autonomie à l'école. (2004). *Le Nouvel Educateur*, (158), 1. Consulté à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16178>

18 Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134



Pour que cela puisse être mis en œuvre de manière efficace, Lahire met en avant le fait que l'enseignant doit évaluer ses élèves sur leurs connaissances, c'est-à-dire se donner des temps d'observation pour évaluer le degré d'autonomie de chaque enfant afin de le guider et de l'accompagner vers des comportements où il deviendra acteur de ses apprentissages. Dans ce modèle pédagogique, l'élève est donc au cœur de sa pratique tandis que l'enseignant a un rôle de guide, de médiateur et de régulateur. En effet, son rôle sera de rendre progressivement l'enfant responsable et acteur de ses apprentissages en envisageant l'autonomie comme une compétence à construire. L'enseignant peut alors apporter différents soutiens¹⁹ à l'élève :

- un **soutien organisationnel** : encourager les élèves à s'appropriier l'environnement d'apprentissage.

¹⁹ Ravez, C. (2020, 8 avril). Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école... et à la maison ? Consulté à l'adresse <https://eduveille.hypotheses.org/15160>

- un **soutien procédural** : appropriation du matériel.
- un **soutien cognitif** : encourager les élèves à s'approprier leurs apprentissages.

Cette idée est en lien avec les différents rôles de l'enseignant proposés par Hoffmans-Gosset²⁰. En effet, elle dépeint les enseignants comme ayant « *des rôles de guidage, d'entraînement, de constructions d'outils, d'organisation, de régulation* ». Ainsi, l'enseignant apparaît comme « *celui qui aide à faire seul* ».

Enfin, afin de favoriser la construction et le développement de l'autonomie chez les élèves, l'enseignant se doit de veiller à leurs besoins d'étayage, et ce, dans les différents domaines de l'école maternelle. Il est donc indispensable pour l'enseignant de porter son attention sur les élèves et leur suivi.

1.3.2. Un espace-classe au service des apprentissages

Comme énoncé précédemment, l'aménagement de la classe doit être pensé de manière à ce que les élèves soient davantage impliqués. Plus précisément, il importera que cet espace soit connu et reconnu par l'enfant afin qu'il l'investisse au maximum et que cet espace devienne sien, et par conséquent facteur d'apprentissage. Néanmoins, comment envisager l'aménagement de classe dans cette optique ?

Tout d'abord, selon Lahire, « *La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unifonctionnel. Elle doit se diviser en parties différenciées, propres à des activités spécifiques dont les élèves ont appris à connaître le contenu et les règles* »²¹. Cette organisation spatiale permettra alors de diviser la classe en sous-espaces différenciés et ainsi d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose en même temps. Cette idée de diversification et de spécialisation des espaces est reprise par Lescouarch²² qui précise que cette organisation permet d'impliquer les élèves en rendant les ressources et les supports accessibles. En effet, en adaptant l'environnement et le matériel à la taille et aux besoins des enfants, les élèves pourront s'approprier l'espace et y évoluer dans de bonnes conditions. Ainsi, un tel aménagement de classe permettra de

20 Hoffmans-Gosset, M. A. (2000). Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation. Chronique sociale.

21 Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, 134

22 Lescouarch, L. L. (2018). Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage. Paris, France : ESF sciences humaines.

fixer des éléments sécurisants pour les enfants, notamment en leur apportant un espace lisible, ciblé sur des apprentissages spécifiques avec des coins délimités.

Ces coins peuvent être variés et possèdent tous une ou des fonctions essentielles dans la construction et le développement des connaissances et des compétences des élèves. Dans une classe de maternelle, on retrouvera par exemple :

- Un coin regroupement : celui-ci est généralement un espace de début d'activités mais également de transition entre les ateliers. Il permet d'institutionnaliser la fin de journée, de favoriser la compréhension d'appartenance à un groupe classe, permet les échanges, les découvertes collectives et de manière plus générale, les apprentissages.
- Un espace graphique / langage / motricité fine : ce dernier amène les élèves à avoir un regard sur le monde qui les entoure, à faire appel au langage, à développer des habiletés motrices avec du matériel et des supports variés mis à leur disposition.
- Un coin de jeux d'imitation : cet espace permet de réinvestir du vocabulaire, de communiquer avec les autres et d'utiliser des formes variées de langage dans des situations vivantes.
- Et bien d'autres coins : coin bibliothèque, coin informatique, coin audio, coin peinture...

Cependant, en s'appuyant sur les théories du développement de l'enfant et si l'on se place du point de vue de l'élève, la perception de l'espace classe peut être erroné. En effet, de 18 mois à 4 ans, l'enfant se situe dans un espace vécu, c'est-à-dire un espace sensori-moteur, pour aller ensuite vers un espace plus représenté, structuré par des repères. Puis, de 4 à 7 ans, l'enfant intègre un espace topologique, ou espace des lieux.²³ Ainsi, travailler avec l'enfant autour de l'espace classe apparaît comme un objectif pédagogique pertinent. Il convient donc de s'interroger sur la démarche à envisager.

L'une des pistes pour penser l'aménagement serait d'envisager un aménagement des coins pensé par l'élève. En effet, pour s'approprier l'espace, l'enfant doit le vivre. Il serait

²³ Vincent Paré, V. P. (s. d.). Des espaces pour mieux apprendre : Comment penser un aménagement d'une classe maternelle favorisant les apprentissages du jeune élève de cycle 1 ? Consulté à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Des_espaces_classe_maternelle_pour_apprendre_1_.pdf

donc tout à fait pertinent que l'élève conscientise l'espace lui-même. Plusieurs démarches peuvent être envisagées pour répondre à cet objectif :

- des espaces discutés et élaborés avec les élèves : affichages, signalétique...
- des espaces clairement identifiés par l'enseignant ainsi que les élèves → lisibles, visibles et reconnus de tous.

Ces questionnements constitueront l'axe de réflexion de mon mémoire. En effet, comment un aménagement de la classe co-construit avec les élèves pourrait favoriser leur autonomie ? L'aménagement de l'espace ne se limitera donc pas qu'à une simple question d'agencement ou d'esthétique ; au contraire, il s'agira de répondre constamment aux besoins des élèves, des besoins qui sont évolutifs et variés. Ainsi, il sera nécessaire de penser la relation entre pédagogie et espace afin que les espaces répondent aux besoins des élèves tout en étant vecteurs d'apprentissages.

2. L'étude en classe de maternelle

2.1. Le contexte de recherche : de l'analyse des premiers constats à l'élaboration de pistes d'actions

2.1.1 Présentation du contexte de recherche et analyse des premiers constats

La démarche de recherche que j'entreprends sera basée sur ma pratique de terrain puisque j'exerce dans une classe de maternelle, et plus précisément dans une classe en triple niveau : PS, MS et GS. Afin de répondre à la problématique, je me centrerai sur la section des grandes sections qui comprend cinq élèves. Dans ce contexte de classe, j'ai ainsi centré ma réflexion sur l'autonomie par l'approche de l'aménagement spatial, notamment en me questionnant sur le rôle de l'enseignant et sur les besoins des élèves.

Dans un premier temps, il fût nécessaire de se questionner sur l'aménagement de ma classe dans son état actuel, et de l'analyser au regard des éléments théoriques et scientifiques évoqués auparavant. Pour ce faire, les focales d'observation et d'analyse seront les suivantes :

- **Au niveau de l'aménagement de la classe** : les différents espaces, le mobilier, les affichages.
- **Au niveau du rôle de l'enseignant** : le positionnement de l'enseignant et les actions pédagogiques.
- **Au niveau du degré d'autonomie des élèves** : leurs déplacements, leurs choix d'activités, la sollicitation auprès d'un adulte.

L'aménagement de la classe

Les différents espaces

La classe est composée de plusieurs coins : un coin cuisine, un coin regroupement, un coin bibliothèque, un coin pour l'enseignante ainsi que plusieurs îlots d'espaces de travail pour chaque niveau de classe : deux tables de PS (pour neuf élèves), une table de MS (pour six élèves) et une table de GS (pour cinq élèves). Dans l'état actuel de la classe, les élèves reconnaissent les différents coins et connaissent la limite d'élèves acceptés dans le

coin cuisine et dans le coin bibliothèque grâce à la mise en place de colliers.

Le mobilier

La taille du mobilier est en adéquation avec la taille des élèves que ce soit au niveau de la hauteur des tables ou des chaises. De manière générale, on peut compter dans la classe plus de chaises que d'élèves. Il y a également une table supplémentaire qui peut avoir différents rôles selon les ateliers. En effet, cette table se situant près du lavabo, c'est dans cet espace que se déroulent la plupart du temps les ateliers de peinture. De plus, ayant un tableau assez grand, cet espace peut aussi être mobilisé pour certains ateliers de découverte du monde et de langage.

Au niveau du mobilier de rangement, on peut observer un grand nombre de meubles mais tous n'ont pas la même accessibilité. Dans les plus grands meubles, les élèves ne se servent jamais. Quelques meubles sont à leur hauteur mais ils doivent systématiquement demander l'autorisation s'ils veulent prendre un atelier. Enfin, une étagère avait été mise en place afin que les élèves puissent choisir une activité lorsqu'ils auraient fini leur travail autonome. Néanmoins, n'ayant jamais été présentée, élaborée ni explicitée avec eux, ils ne s'en servent pas.

Les affichages

Plusieurs affichages sont présents dans la classe :

- des affichages pour délimiter les espaces : affichage du coin bibliothèque et du coin cuisine avec la présence des colliers à côté.
- des affichages en lien avec le contenu pédagogique : comptines et chansons, photographies et œuvres d'artistes.
- des affichages en lien avec des aides pédagogiques : alphabet, suite numérique, suite des jours de la semaine, répertoire graphique.

Suite à cette première description de l'aménagement de l'espace, plusieurs constats en découlent :

- ➔ *les différents coins de la classe n'évoluent pas au fil de l'année mais sont reconnus par les élèves de la classe.*
- ➔ *le mobilier des espaces de travail (tables et chaises) est adapté à la taille et au niveau des élèves mais pas le mobilier de rangement qui est trop haut, et donc*

inaccessible. D'eux-mêmes, les élèves ne peuvent donc ni choisir ni ranger un atelier.

→ *les affichages dans la classe jouent plusieurs rôles mais ne sont pas réellement utilisés par les élèves car leur finalité n'est pas explicitée.*

Le rôle de l'enseignant

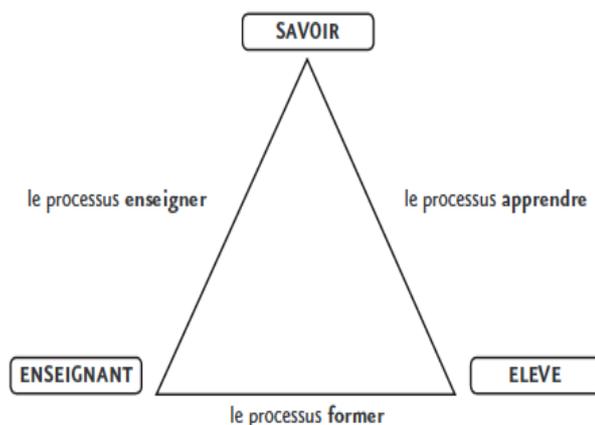
Dans ma classe, les modalités de regroupement dans les ateliers varient selon les niveaux de classe. Les élèves travaillent par groupe de niveaux (PS / MS / GS) et sont soit en atelier dirigé (avec l'enseignante), soit en atelier encadré (avec l'ATSEM) ou soit en autonomie. Lorsque je dirige un atelier, je ne m'occupe que de mon groupe d'élèves pendant que l'ATSEM encadre un autre groupe. Pendant ce temps, les deux autres groupes sont en ateliers autonomes. Lorsque les élèves en autonomie ont terminé leur atelier, ils se signalent auprès de moi et doivent alors demander l'autorisation pour effectuer une autre activité (puzzle, aller au coin bibliothèque). Je constate alors que les élèves ne possèdent pas de liberté de choix quant à leur atelier en autonomie ni dans l'activité qu'ils réalisent à la suite de ce travail. Cela est dû au fait que les espaces n'ont pas été discutés avec les élèves. Comme dit précédemment, pour comprendre l'espace et l'utiliser, l'enfant doit le vivre et donc le conscientiser avec l'aide de l'adulte. Ainsi, il sera intéressant de proposer des séances d'apprentissage de méthodologie : comment se repérer dans l'espace de la classe ? Quels outils sont mis à disposition des élèves ? De quelle manière la signalétique des espaces en concertation avec les élèves pourrait les aider à se repérer plus facilement ? Plus globalement, il s'agira pour moi d'élaborer une séquence qui permettra aux élèves d'investir l'espace classe et ainsi de développer leur autonomie.

Le degré d'autonomie des élèves

Au niveau des déplacements, les élèves ne sont pas libres de se déplacer lorsqu'ils sont en ateliers sur leurs tables de travail. Les élèves de grande section ne choisissent pas non plus leur place car elles sont attirées. Dans l'état actuel, les élèves doivent rester assis à leur chaise et effectuer l'activité proposée par l'enseignante. De plus, l'élève n'est pas acteur dans son évaluation ni dans le suivi de ses progressions. En fin de séance, un temps est cependant gardé pour évaluer le travail de l'élève et lui souligner ses réussites

et les points à travailler. Je constate alors que mes élèves n'ont pas d'autonomie de décision car ils n'ont pas la liberté de choisir leur placement ni leur atelier. De surcroît, ils n'ont pas d'autonomie au niveau des déplacements et des actions. Les élèves ne sont donc pas acteurs de leurs apprentissages.

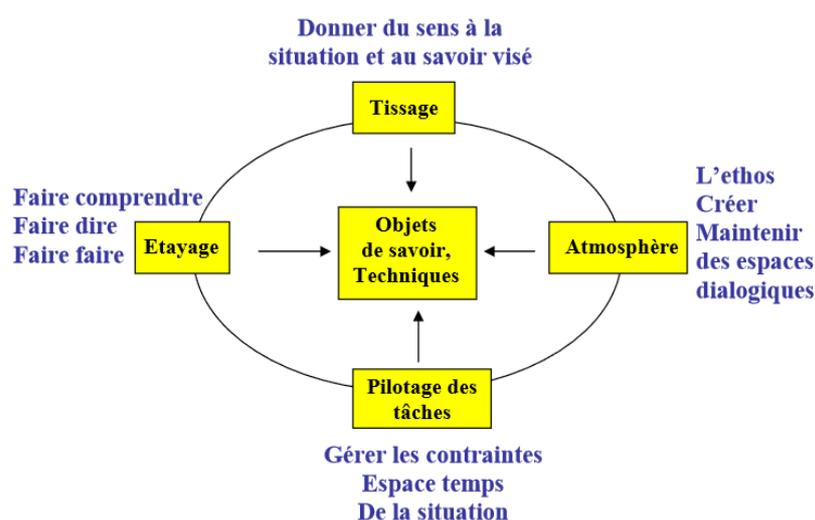
En conclusion, le dispositif actuel ne permet pas de favoriser l'autonomie des élèves puisque l'espace n'est pas adapté et les élèves me le font ressentir par leurs sollicitations et leurs demandes lors des temps d'ateliers. D'après le triangle didactique de Houssaye, si l'on se place sur les processus en action, c'est plutôt le processus « enseigner » qui ressort de l'analyse de mon fonctionnement de classe. Il serait donc plus intéressant de se situer vers le processus « apprendre » pour réellement créer une relation entre le savoir et les élèves. L'objectif serait alors de construire des savoirs entre pairs mais également avec l'enseignant. Ce dernier aurait donc un rôle de médiateur entre le savoir et l'élève, ce qui renvoie à ce que Lahire avait exposé dans son ouvrage.



Triangle pédagogique (Houssaye)

De surcroît, en couplant l'analyse de ma classe avec le multi agenda de Bucheton et Soulé, les élèves de grande section ne sont pas acteurs dans l'acquisition de leur autonomie puisqu'au niveau du pilotage des tâches, et plus précisément au niveau de la gestion de l'espace et de la maîtrise des outils, les élèves ne sont pas engagés. Il sera donc intéressant de réfléchir à la manière dont les élèves peuvent construire eux-mêmes l'espace pour accéder aux objets de savoirs. Les élèves devront donc se situer dans une posture réflexive, ce qui consiste à s'engager dans l'activité mais aussi à la comprendre et

à la verbaliser. Néanmoins, l'enseignant aura un rôle à jouer, notamment au niveau de l'étayage. En effet, il s'agira pour lui d'aider les élèves à comprendre comment ils peuvent investir leur espace. Cependant, les aides ne doivent pas empêcher les élèves d'entrer dans une démarche réflexive : si l'étayage est trop important, il s'agit alors de sur-étayage. Pour ne pas résoudre le problème à la place de l'élève, il faudra donc veiller à ce que l'élève soit acteur de ses apprentissages et qu'il comprenne l'enjeu du problème. Pour ce faire, l'enseignant devra guider les élèves en réorganisant l'espace classe avec eux. Il se situera alors dans une posture d'accompagnement où il permettra à l'élève de faire, de dire et où les échanges collectifs seront valorisés.



Multi-agenda (Bucheton, Soulé)

D'après l'analyse de l'aménagement de ma classe, des pratiques pédagogiques et de l'autonomie des élèves, il s'agira de proposer des pistes d'actions pour permettre aux élèves de grande section d'investir leur espace pour qu'il soit facteur d'apprentissage.

2.1.2 Des hypothèses aux pistes d'actions

En partant de ma problématique, « En quoi l'aménagement de l'espace de la classe peut avoir un impact sur la construction et le développement de l'autonomie chez des élèves de grande section de maternelle ? », j'é mets les hypothèses suivantes :

- Des espaces discutés et élaborés avec et pour les élèves permettront de développer leur autonomie.
- L'explicitation des outils, des étiquetages et de la signalétique permettra de développer des compétences méthodologiques et par conséquent de favoriser l'autonomie des élèves.

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, plusieurs pistes d'actions seront mises en place au sein de ma classe :

- ➔ La **conceptualisation d'une séquence de méthodologie** qui permettra de discuter des différents espaces de la classe en concertation avec les élèves de grande section. Cette séquence se centrera notamment sur le réaménagement de certains espaces de la classe tels que l'étagère, comportant des ateliers autonomes. Celle-ci pourrait, dans un premier temps, contenir des activités que les élèves pourraient venir chercher après avoir fini leur travail. Une fiche de suivi serait ensuite mise en place.
- ➔ L'**élaboration de grilles individuelles** pour le suivi des ateliers autonomes présents dans l'étagère afin d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Ces grilles pourront par la suite me servir de supports d'analyse afin d'observer l'appropriation d'un outil individuel chez un élève de grande section.
- ➔ La **comparaison entre des photographies avant / après** la mise en place de dispositifs qui permettra d'analyser l'évolution de l'espace-classe.

2.2 Analyse des résultats

La séquence de méthodologie (annexe 1) a été menée avec mon groupe de grande section en période 3 et début de période 4. L'objectif était d'améliorer l'autonomie des élèves de grande section durant les ateliers autonomes en aménageant l'espace avec et pour les élèves.

Afin d'analyser ma séquence, plusieurs points d'analyse seront pris en compte

- l'évolution de l'aménagement de l'espace-classe

- le dispositif pédagogique à travers les relations maître / élève
- la mise en place d'un outil : la grille individuelle

2.2.1 L'évolution de l'aménagement de l'espace-classe

La mise en place de la séquence méthodologique a été initiée à partir de fin janvier. Antérieurement, aucun dispositif ni outil n'avait été mis en œuvre au sein de la classe pour favoriser la construction et le développement de l'autonomie. Le choix d'utiliser l'étagère de la classe s'est fait promptement puisque ni moi ni l'enseignante titulaire de la classe ne l'utilisons. J'ai donc perçu dans ce meuble une opportunité pour co-construire l'espace-classe avec et pour mes élèves car il n'avait aucune fonction dans la classe.

Afin d'analyser l'évolution de l'aménagement de l'espace-classe, je m'appuierai sur les trois photographies prises à intervalles réguliers (annexe 2) :

Numéro de la photographie	Date de prise	Place dans la séquence
Photographie 1	14/01/21	Avant le début de la séquence
Photographie 2	21/01/21	Après la première séance
Photographie 3	29/01/21	Après la deuxième séance

Les différences entre les différentes photographies sont distinctes puisque l'on perçoit rapidement les changements au niveau de la signalétique. D'autres modifications ont également eu lieu telles que le contenu du meuble ainsi que sa position dans la classe.

Photographie n°1

Cette photographie correspond à l'étagère de la classe avant la mise en place de la séquence. Le meuble était situé à l'emplacement n°1 (annexe 3) et se trouvait donc loin de la table de travail des grande section. L'enseignante titulaire de la classe avait placé des ateliers de motricité fine dans le meuble et les gommettes renvoyaient donc aux niveaux de difficultés de chacune des activités. Cependant, le meuble et sa finalité n'a jamais été présenté aux élèves. Ainsi,

l'étagère avait davantage une fonction de rangement plutôt que de réinvestissement des connaissances et des compétences. Dans les faits, les ateliers présents dans le meuble n'étaient donc pas utilisés. De plus, dès le début de l'année, j'avais constaté que le temps de classe était incomplètement exploité puisqu'en fin d'atelier, mes élèves de grande section ne savaient pas quoi faire et pouvaient alors soit faire un puzzle ou aller dans le coin bibliothèque ce qui renvoyait à un temps occupationnel plutôt qu'à un temps d'apprentissage ou de réinvestissement. En couplant ma pratique en classe et mes lectures effectuées dans le cadre du mémoire, j'ai donc pensé à réaménager cette étagère afin d'en faire un véritable outil au sein de la classe et par conséquent, de l'utiliser pour développer l'autonomie des élèves.



Photographie n°2

La deuxième photographie renvoie au 21 janvier, suite à la mise en œuvre de la première séance. L'étagère contient à présent les ateliers sélectionnés par les élèves et dont les objectifs ont été explicités. De plus, l'étagère a été déplacée au sein de la classe pour se situer à présent à l'emplacement n°2 (annexe 3). Cet emplacement permet aux élèves de ne pas se déplacer à travers toute la classe mais également d'avoir un outil de travail à portée de main.



Photographie n°3

Cette photographie est datée du 29 janvier et a été prise suite à la deuxième séance. L'ajout de la signalétique (photographies des ateliers ainsi que l'indication du nombre d'élèves pouvant utiliser l'atelier) permet de répondre aux besoins des élèves et notamment de faciliter l'engagement dans la tâche. Les photographies des ateliers n'ont donc pas qu'une question d'esthétique. Ici,

l'étagère apparaît comme un outil vecteur d'apprentissage puisque les ateliers présents dans le meuble ont pour fonction de revenir sur des notions découvertes lors de séances dirigées. Ceux-ci permettent par conséquent de consolider et réinvestir des compétences déjà travaillées. Cette étagère, étant à présent un espace clairement identifié par l'enseignant ainsi que par les élèves, constitue un espace de travail lisible, visible et reconnu par tous.

2.2.2 Le dispositif pédagogique à travers les relations maître / élève

Lors des deux premières séances, l'attention était portée sur le rôle des élèves dans l'aménagement de l'espace-classe. Le premier constat a été le suivant : les élèves étaient actifs au sein de la séance puisqu'ils ont proposé plusieurs pistes d'actions en réponse à mes questions. Ils se sont réellement appropriés l'espace en proposant notamment une possibilité à laquelle je n'avais pas pensé au préalable. Effectivement, lors de la deuxième séance autour du choix de la signalétique, l'une des finalités était d'associer chaque atelier avec un nombre d'élèves maximum pour l'utiliser. Les étiquettes renvoyaient donc à une ou deux personnes. Néanmoins, ils m'ont fait remarquer que l'on pouvait parfois utiliser le matériel à un et à deux élèves et non seulement à l'un ou l'autre. J'ai donc pris en compte les propositions des élèves au fur et à mesure de la discussion pour que le meuble de la classe soit co-construit avec les élèves.

Ce travail collectif de recherche a été facilité par l'explicitation du projet dès la première séance. En effet, l'objectif de la séance a été formulé et mis en lien avec les préoccupations des élèves, ce qui renvoie au tissage, c'est-à-dire le fait de donner du sens à la situation et au savoir visé. Les élèves ont donc pris conscience de l'enjeu des séances et de leur rôle ce qui a favorisé leur activité cognitive et permis le recensement d'hypothèses pour répondre à la situation-problème (« Comment aménager le meuble de la classe ? »). Néanmoins, certaines questions que j'ai posées lors de la première séance étaient trop ouvertes et non reliées aux apprentissages telles que « Que peut-on mettre dans cette étagère ? » ou « Que permettent-ils de travailler ? (les ateliers) » ce qui a créé un obstacle pour les élèves. En effet, lors de la phase de recherche collective autour du réaménagement de l'étagère, les élèves avaient des difficultés à décrire précisément la fonction que pouvait avoir l'étagère : « On peut mettre des trucs », « On peut mettre tout », « On peut mettre des affaires pour travailler ». Il aurait donc été plus pertinent de

reformuler la question sous cette forme : « Quels ateliers allons-nous choisir pour que ceux-ci nous permettent de nous entraîner / de travailler ? ». Toutefois, je me suis appuyée sur les pistes des élèves et ai centré leur réflexion en m'appuyant sur la préparation que j'avais faite en amont. En effet, le fait d'avoir élaboré une suite de questions lors de la construction de ma séance a facilité la supervision de la discussion puisque cela apportait un cadre.

Enfin, la discussion collective renvoyait à une interaction de tutelle, c'est-à-dire une interaction entre l'adulte et les élèves grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener les élèves à résoudre un problème qu'ils ne pourraient résoudre seuls. Le rôle que j'avais en tant qu'enseignante était donc déterminant dans les séances puisqu'il renvoyait à une posture d'accompagnement. En effet, j'ai favorisé la recherche de solutions en provoquant des discussions entre les élèves. De surcroît, la posture adoptée était une posture de guide puisque j'ai apporté de l'étagère aux élèves. Ce dernier avait pour fonction l'enrôlement et le maintien de l'orientation puisqu'il fallait constamment recentrer les élèves vers la tâche demandée, à savoir la formulation d'hypothèses ou de pistes d'actions.

Selon le modèle du triangle didactique de J. Houssaye, le processus en action dans les séances mises en œuvre était le processus « apprendre » qui renvoie au modèle constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire à la construction des savoirs entre pairs et avec l'enseignant. En effet, la fonction, l'utilisation et la signalétique de l'étagère de la classe ont été réfléchies en concertation avec les élèves.

2.2.3 La mise en place d'un outil : la grille individuelle

Suite au réaménagement de cette étagère, des questionnements en lien avec sa mise en œuvre sont apparus : « Comment savoir quels ateliers les élèves choisissent ? », « À quelle fréquence choisissent-ils un atelier en particulier ? », « Y-a-t-il un ou plusieurs ateliers que les élèves ne choisissent pas ? ». Pour répondre à ces interrogations, j'ai construit puis mis en œuvre une troisième séance dont l'objectif était d'optimiser l'utilisation de l'étagère en remplissant, de manière autonome, une grille individuelle reprenant les ateliers choisis par les élèves. Lors de l'introduction de la séance, la situation-problème suivante a donc été proposée aux élèves : « Comment pourrais-je savoir quels ateliers vous choisissez ? ». Cependant, les hypothèses des élèves ne ciblant que mon rôle (noter sur une feuille ou uniquement observer les ateliers choisis) et non leur

engagement en tant qu'élèves, j'ai présenté la grille individuelle (annexe 4) qui permettait de rendre l'élève actif et responsable dans son choix d'atelier. En effet, suite à la séance menée en classe, j'ai pu constater que les élèves se concentraient davantage sur un atelier à la fois plutôt que de changer d'atelier rapidement comme ils le faisaient en début de séquence. Cet outil a donc permis une régulation du travail des élèves et a plus précisément transformé la relation maître / élèves en créant un contrat didactique.

Cependant, j'ai pu observer deux limites en fin de période 3. La première était la finalité du remplissage de la grille : que faire des croix faites par les élèves ? Ces croix me permettent de visualiser la fréquence d'utilisation des ateliers et donc d'entrevoir les préférences des élèves. Néanmoins, l'outil, dans sa forme actuelle, ne contraint pas les élèves à effectuer tous les ateliers et perd donc de son intérêt au niveau des apprentissages. En effet, la finalité est que les élèves réinvestissent différentes compétences. Cette analyse m'a donc permis de recentrer ma réflexion sur une éventuelle évolution de la grille. Après réflexion, il m'a semblé pertinent d'ajouter une contrainte aux élèves au travers de cet outil. La deuxième limite était le désintéressement des élèves face aux ateliers présentés dans l'étagère. En fin de période 3, leur intérêt s'est largement estompé ce qui représente un signal pour faire évoluer l'espace. En effet, les élèves ayant des besoins variés et évolutifs, il est indispensable de changer de temps en temps les ateliers pour favoriser un regain d'intérêt. Ainsi, il sera pertinent de proposer un second dispositif dans lequel je proposerai une progression de la grille individuelle.

2.3 Proposition d'un second dispositif : la progression de la grille individuelle

2.3.1 Présentation de nouvelles pistes d'actions

Pour pallier à cette phase de désinvestissement ainsi qu'à l'obstacle que représente la grille individuelle, deux nouvelles propositions de pistes d'actions seront mises en place :

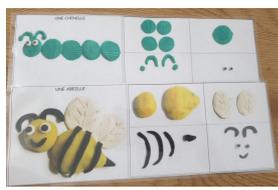
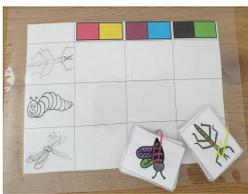
1. L'évolution de la grille : d'une grille individuelle sans contrainte à une grille

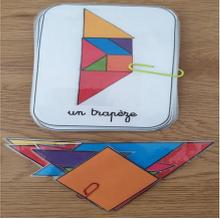
individuelle avec contrainte.

2. La présentation de nouveaux ateliers en lien avec le thème de la période 4.

La grille individuelle avec contrainte sera présentée lors d'une quatrième séance composant ma séquence de méthodologie. Elle sera composée des photographies des ateliers, comme pour la première version de la grille. Néanmoins, le changement se fera au niveau du nombre de fois que l'élève pourra cocher. En effet, cette grille ne sera composée que d'une case à côté de l'image de l'atelier (annexe 5).

Enfin, de nouveaux ateliers seront présentés aux élèves, en lien avec le thème de la période 4, à savoir le jardinage. Les ateliers choisis ainsi que leurs objectifs sont les suivants :

	<p>Objectif : S'entraîner à tracer des graphismes à partir de modèles</p>		<p>Objectif : Reconstituer des mots en écriture scripte</p>
	<p>Objectif : Dessiner des animaux / objets en suivant les étapes</p>		<p>Objectif : Associer des lettres capitales aux lettres scriptes</p>
	<p>Objectif : Modeler des insectes en suivant les étapes</p>		<p>Objectif : Associer les paires d'ailes identiques (discrimination visuelle)</p>
	<p>Objectif : Trier les insectes par taille (du plus petit au plus grand, ou inversement)</p>		<p>Objectif : Compléter un tableau à double entrée</p>

	<p>Objectif : Reproduire un tangram d'après un modèle</p>		<p>Objectif : Repérer des positions dans un quadrillage</p>
	<p>Objectif : Associer un animal à son habitat</p>		<p>Objectif : Associer un animal à son déplacement</p>

2.3.2 Analyse des résultats

Dans un premier temps, afin de valoriser les nouveaux ateliers, ceux-ci ont été présentés aux élèves. La signalétique a également été modifiée dans le but de correspondre aux activités proposées. Le choix de cette stratégie a donc permis de motiver les élèves quant à l'utilisation des ateliers autonomes puisque ces derniers ont été mis en valeur en amont de leur manipulation.

Dans un second temps, afin de modifier la grille individuelle sans contrainte, j'ai élaboré une dernière séance au sein de ma séquence de méthodologie. L'objectif de cette séance était d'analyser l'outil « grille individuelle » avec les élèves pour la faire évoluer vers une grille individuelle comportant une contrainte, celle de ne réaliser les ateliers qu'une fois. Comme lors des séances précédentes, les élèves étaient actifs durant cette séance en participant à la discussion et en proposant des pistes de réponses en fonction des questions posées. Ainsi, durant la mise en œuvre de la séance, les élèves ont réussi à restituer le fonctionnement de la grille. Néanmoins, la finalité de celle-ci, à savoir le recueil des travaux effectués par les élèves, n'étaient pas évidente pour tous les élèves. En effet, suite à la question « Pourquoi utilise-t-on cette grille, à votre avis ? », les réponses des élèves ont été les suivantes :

Élève A : « Pour se souvenir des jeux »
 Élève B : « Quand on prend un jeu, on fait une croix. On peut faire toute la ligne »

Élève C : « Pour se souvenir » / « Quand on aura fini de cocher, on s'en servira plus »

Élève D : « Pour jouer » / « Si on joue plus on le range »

Les réponses obtenues témoignent de la compréhension du fonctionnement de la grille mais pas toujours de son objectif. Certains élèves ne voient cette grille que comme une suite d'ateliers. D'autres perçoivent cependant l'intérêt de l'outil, à savoir une trace du travail effectué. Suite aux réponses des élèves, il m'est donc apparu que le rôle du tissage était fondamental au sein de ce processus d'aménagement. Ainsi, j'ai d'autant plus insisté lors de la suite de cette séance au partage et à la compréhension des intentions d'apprentissage derrière la mise en place de la nouvelle version de la grille individuelle.

Par la suite, la situation-problème suivante a été proposée aux élèves « Maintenant, j'aimerais bien que vous fassiez une seule fois chaque atelier. Comment pourrait-on changer la grille ? ». Cette situation a été créée afin de répondre à l'objectif ciblé lors de la construction de la séance, à savoir faire évoluer la grille vers une grille comportant une contrainte. Cette phase de recherche et de verbalisation a donc permis l'investissement et des élèves ainsi que l'élaboration de moyens de résolution. Les réponses des élèves étaient cependant assez restreintes : « On coupe la grille », « On la jette et on en fait une autre » même si cela témoignait de leur volonté de faire évoluer l'outil. Mon rôle était donc primordial en tant qu'enseignante puisque j'ai activement participé à cette phase afin de les stimuler, de les encourager et de relancer leurs propositions. De plus, il était nécessaire que je m'appuie sur leurs propos et que je les aide ensuite à verbaliser les stratégies efficaces dans le but de faire progresser la discussion. Je me suis notamment appuyée sur l'une des propositions des élèves : « On enlève des cases » qui se révélait être l'une des stratégies les plus efficaces afin d'obtenir une grille ne comportant qu'une case. En organisant la discussion de cette manière, les élèves étaient donc actifs et responsables de leurs apprentissages. La grille individuelle avec contrainte a ensuite été présentée aux élèves, en leur laissant tout d'abord un temps d'expression libre ce qui a permis de décrire la forme de la grille et de se rendre compte des similitudes et des différences avec l'autre grille individuelle. Lors de cette étape, j'ai perçu l'importance qu'il y a à ce que les élèves comprennent l'intérêt et l'usage des outils qu'ils ont à disposition. Effectivement, une élève m'a demandé pourquoi il n'y avait qu'une case dans cette grille. Lors de la phase d'institutionnalisation, j'ai donc explicité l'utilité de ne conserver qu'une case. Ainsi, j'ai expliqué aux élèves que cette nouvelle grille allait leur permettre de

réaliser tous les ateliers présents dans l'étagère au moins une fois ce qui leur permettait de s'entraîner sur des notions que nous avons déjà travaillées et donc de ne pas oublier ce qu'ils avaient appris. Lors de la phase de métacognition, les élèves ont ainsi pris conscience de l'utilité de ce qui a été co-construit.

Enfin, lors de la construction de cette séance, j'ai choisi de faire coller une gommette aux élèves dans leur grille alors que dans la grille précédente, la consigne était de cocher. D'un côté, j'aurais pu garder cette consigne ce qui aurait facilité l'usage de la grille puisque l'utilisation de gommettes ajoutait un matériel supplémentaire à utiliser de la part des élèves. En effet, les élèves perdaient parfois leurs gommettes ce qui a été un obstacle par la suite dans le développement de leur autonomie puisqu'ils faisaient alors appel à moi. Néanmoins, ce choix était motivé puisque je percevais ces gommettes comme un élément motivateur pour les élèves, bien plus que de cocher leur case.

Suite à cette séance, j'ai pu observer les élèves en action puisque j'ai dédié des temps de la journée à l'utilisation des ateliers autonomes et par conséquent, à la prise en main de l'outil « grille individuelle ». La mise en place de temps concrets et établis dans l'emploi du temps donnait de l'intérêt pour les élèves et me permettait également de leur faire un retour sur leur travail en fin de séance et ainsi, de fixer leurs apprentissages. Cependant, la grille avait une réelle utilité puisqu'elle permettait aux élèves de visualiser les ateliers réalisés et de percevoir le chemin parcouru dans les apprentissages. De plus, celle-ci m'a permis d'analyser l'autonomie de mes élèves de grande section. En effet, si certains élèves n'avaient pas besoin d'étayage supplémentaire suite à la quatrième séance, d'autres élèves avaient des difficultés quant à l'utilisation de la grille. L'une des premières difficultés a été le respect du contrat didactique. En effet, deux de mes cinq élèves voulaient refaire plusieurs fois certains ateliers et étaient donc frustrés de devoir réaliser des ateliers qui étaient moins motivants de leur point de vue. Pour cela, j'ai engagé la discussion avec eux afin de désamorcer cette situation. J'ai notamment encouragé les comportements positifs à savoir le choix d'un atelier non réalisé. De surcroît, l'autre difficulté qui est apparue lors de l'utilisation de la grille était que certains élèves ne s'appuyaient pas ou peu sur la grille afin de cibler les ateliers qui n'avaient pas été encore réalisés. Ils se rendaient donc à l'emplacement de l'étagère mais sans leur grille ou sans avoir au préalable ciblé un atelier, ce qui constituait un obstacle pour eux (manque d'autonomie) mais aussi pour moi, en tant qu'enseignante. En effet, en m'appuyant sur les six fonctions de l'étayage de Bruner, j'ai dû enrôler les élèves pour soutenir leur intérêt dans la réalisation de la tâche. De plus, j'ai dû signaler les

caractéristiques dominantes en ciblant l'attention des élèves sur les éléments pertinents à observer sur la grille afin d'identifier les ateliers non réalisés.

2.3.3 Perspectives envisagées

En analysant ces obstacles, une nouvelle piste d'action a été développée afin de faire évoluer la grille individuelle. Ainsi, j'ai construit un plan de travail (annexe 6) pour mes élèves de grande section. Il s'agit d'un tableau où figurent les activités avec les domaines associés ainsi que la liste des élèves.

Étant professeure des écoles stagiaire à mi-temps, j'enseigne en classe les journées du jeudi et du vendredi. Pour que les élèves puissent effectuer l'ensemble des ateliers proposés, sans pour autant qu'il y en ait un trop grand nombre, j'ai décidé de proposer ce plan de travail sur trois semaines. Celui-ci comporte par conséquent six ateliers, ce qui coïncide également avec l'effectif de mes élèves (six élèves à présent, après l'arrivée d'un nouvel élève). Quotidiennement, les élèves choisissent donc un atelier à réaliser durant un créneau que j'ai sélectionné préalablement.

Plan de travail n°1 | Grande section - Période 5

Explorer le monde - L'espace	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée - Les formes	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit	Explorer le monde - Le monde du vivant	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit
Les papillons 	Tangram 	Modelage d'insectes 	Association de mots 	Qui mange quoi ? 	L'atelier des mots 
<input type="checkbox"/> Alix	<input type="checkbox"/> Alix	<input checked="" type="checkbox"/> Alix	<input type="checkbox"/> Alix	<input type="checkbox"/> Alix	<input type="checkbox"/> Alix
<input type="checkbox"/> Maëllann	<input type="checkbox"/> Maëllann	<input type="checkbox"/> Maëllann	<input type="checkbox"/> Maëllann	<input type="checkbox"/> Maëllann	<input type="checkbox"/> Maëllann
<input type="checkbox"/> Aaron	<input type="checkbox"/> Aaron	<input type="checkbox"/> Aaron	<input type="checkbox"/> Aaron	<input type="checkbox"/> Aaron	<input type="checkbox"/> Aaron
<input type="checkbox"/> Kaïs	<input type="checkbox"/> Kaïs	<input type="checkbox"/> Kaïs	<input type="checkbox"/> Kaïs	<input type="checkbox"/> Kaïs	<input type="checkbox"/> Kaïs
<input type="checkbox"/> Tess	<input checked="" type="checkbox"/> Tess	<input type="checkbox"/> Tess	<input type="checkbox"/> Tess	<input type="checkbox"/> Tess	<input type="checkbox"/> Tess
<input type="checkbox"/> Kendji	<input type="checkbox"/> Kendji	<input type="checkbox"/> Kendji	<input type="checkbox"/> Kendji	<input type="checkbox"/> Kendji	<input type="checkbox"/> Kendji

Premier plan de travail proposé aux élèves de grande section

Au niveau de l'organisation, les élèves s'inscrivent sur un atelier lors de l'accueil du matin (entre 8h50 et 9h15). L'inscription se fait donc par ordre d'arrivée des élèves. Ces derniers ont pour mission de cocher une activité qu'ils n'ont pas encore faite en utilisant un crayon de couleur que je change tous les jours afin de faciliter le repérage des ateliers restants. En ayant choisi de proposer un nombre restreint d'ateliers, l'obstacle que représentait le choix d'un atelier a diminué.



Choix de l'atelier durant le temps d'accueil

Dans la matinée (généralement de 9h30 à 10h00), les élèves récupèrent l'atelier choisi durant l'accueil du matin puis se dirigent à leur table pour le réaliser. Cette modalité de travail permet dans un premier temps d'améliorer l'autonomie des élèves puisque ceux-ci doivent, d'eux-mêmes, vérifier que l'activité sélectionnée est identique à celle déterminée en amont. Dans un second temps, elle permet aux élèves d'avoir un véritable temps d'entraînement et d'automatisation des savoirs puisque les ateliers choisis sont des activités qui ont déjà été réalisées par les élèves durant les périodes précédentes.



Réalisation des ateliers durant le créneau prévu pour le plan de travail

Enfin, lors des autres temps en autonomie, lorsque les élèves terminent leur travail, ils peuvent manipuler les ateliers présents dans l'étagère mais de manière libre. Ainsi, cela réduit la frustration de certains élèves à ne pas pouvoir réaliser plusieurs fois un atelier tout en gardant un contrat didactique avec eux, par la conceptualisation du plan de travail collectif.

Cette piste d'action a été initiée à partir du retour des vacances scolaires, c'est-à-dire le 29 avril. Le plan de travail sera donc renouvelé quand tous les élèves auront participé une fois à toutes les activités. N'ayant pour le moment pas assez de recul pour analyser cet outil, j'envisage de le faire évoluer en fonction des besoins des élèves. Néanmoins, je projète tout de même de le modifier en proposant par exemple des activités qui pourraient se faire par binômes. En effet, le travail par deux me semble particulièrement riche puisqu'il permettrait de générer des échanges entre les élèves.

Conclusion

Pour conclure ce travail de recherche autour de l'autonomie en classe de maternelle, la construction et le développement de l'autonomie revêtent d'une importance primordiale à l'école. Néanmoins, ses nombreuses définitions en font une notion complexe comportant plusieurs dimensions didactiques et pédagogiques. Toutefois, plusieurs recherches s'accordent sur le fait que l'autonomie est une compétence à construire, et ce, dès le plus jeune âge puisqu'elle nécessite l'appropriation d'attitudes multiples. Comme nous avons pu le voir à travers ce mémoire, de nombreuses composantes sont liées à la notion d'autonomie : l'aménagement de l'espace et du temps, le rôle de l'enseignant, la mise en place d'outils, qu'ils soient individuels ou collectifs, l'importance du tissage et de l'implication de l'élève. Ainsi, l'autonomie se construit grâce à un enseignement explicite et permettant le développement de compétences méthodologiques. Le rôle de l'enseignant apparaît donc comme primordial, en tant que guide et médiateur pour les élèves puisque c'est avec lui que ceux-ci co-construisent les savoirs. Les élèves sont alors acteurs de leurs apprentissages.

Par conséquent, l'enseignant se doit de construire de véritables temps permettant le développement de l'autonomie chez ses élèves. Il lui convient donc d'interroger ses propres stratégies pédagogiques pour s'assurer que son organisation est en adéquation avec un apprentissage progressif de l'autonomie. Dans cet optique, plusieurs pistes d'actions ont été envisagées au sein de ce mémoire, de l'aménagement de l'espace-classe du point de vue matériel jusqu'à l'élaboration d'un outil collectif permettant de réguler et de se rendre compte de ses apprentissages.

L'aménagement de l'espace-classe est donc un élément clé dans le développement et la construction de l'autonomie chez des élèves de grande section. En effet, il permet de co-construire l'espace avec les élèves et, par conséquent, de leur faire acquérir des compétences méthodologiques et langagières à travers les discussions entre pairs. Cependant, d'autres dimensions sont nécessaires à l'acquisition de l'autonomie. En effet, il sera indispensable de proposer des situations d'enseignement explicites s'appuyant sur des consignes précises et pensées en amont ainsi que des repères spatio-temporels structurés.

Pour finir, la construction et la mise en place d'une séquence de méthodologie au sein de ma classe a permis à mes élèves d'améliorer de nombreuses compétences,

qu'elles soient langagières, méthodologiques ou en lien avec la résolution de problèmes. D'après les observations et analyses menées, il est certain que mes élèves ont développé leur autonomie à travers les outils et aménagements co-construits durant les séances.

Néanmoins, il reste encore du chemin à parcourir pour l'acquisition de cette compétence très complexe. En effet, il est certain que ce mémoire ne permet pas d'explorer toutes les composantes de la notion d'autonomie puisque celle-ci se présente et s'exprime sous plusieurs formes (autonomie corporelle, affective, spatio-temporelle, intellectuelle...). De plus, les outils mis en place répondent à des besoins spécifiques des élèves d'une classe. Il sera donc nécessaire de les réadapter en fonction des profils rencontrés. Face à ces constatations, il semble intéressant de réfléchir à la manière dont je pourrais faire évoluer les outils que j'ai construits. Pareillement, il sera intéressant de s'interroger sur d'autres outils ou pratiques pédagogiques permettant de favoriser l'autonomie des élèves. Si je devais de nouveau refaire ce travail de réflexion autour de la notion d'autonomie, je partirais de nouveau sur la conceptualisation d'une séquence de méthodologie car celle-ci a représenté une réponse pertinente au manque d'autonomie de mes élèves. Cependant, j'aurais aimé construire plus progressivement cette compétence chez les élèves puisque l'autonomie représente un véritable apprentissage qui demande du temps et de l'accompagnement. Enfin, du côté de mon dynamisme professionnel, ce mémoire m'a réellement permis de me questionner sur ma posture d'enseignante et par conséquent d'expérimenter davantage une posture d'accompagnement plutôt que de contrôle. De surcroît, j'ai pu faire évoluer de nombreuses compétences : la disposition à analyser, écouter et observer les élèves, la disposition à m'adapter (en fonction des besoins des élèves, de leurs propositions lors des séances de méthodologie), l'habileté à concevoir (conception d'une séquence de méthodologie sans m'appuyer sur des travaux préalablement réalisés par mes pairs), la disposition à me questionner sur ma pratique, à me remettre en question pour finalement faire évoluer mes conceptions.

Suite à la rédaction de ce mémoire, d'autres questions restent en suspens et mériteraient qu'on y accorde un temps de réflexion :

- Comment faire évoluer le plan de travail pour qu'il réponde plus précisément aux besoins spécifiques des élèves ?
- De quelle manière adapter le plan de travail pour les autres niveaux de maternelle ?

À l'ensemble de ces questions en lien avec la thématique du plan de travail, viendraient s'ajouter de nombreuses autres soulignant la complexité et la richesse de la

notion d'autonomie. Elles constituent alors de nouvelles perspectives et pistes d'actions à envisager dans mes futures années d'enseignement.

Bibliographie

Extraits du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

-MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel spécial n°2, 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle.

-MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

-MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel du 25 juillet 2013 : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Ouvrages

-Raynal, F. R., & Rieunier, A. R. (2014). Autonomie. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clé* (10^e éd., p. 101). Montrouge, France : ESF.

-Lorigny, J. L. (1992). *Les Systèmes autonomes - relation aléatoire et sciences de l'esprit*. Paris, France : Dunod.

-Hoffmans-Gosset, M. A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique sociale.

-Lescouarch, L. L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris, France : ESF sciences humaines.

-Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Editions Tempes.

-Ministère de l'Education Nationale. (1989). *Construire des écoles : Guide de programmation fonctionnelle et données techniques*. France : Centre de Conseil Technique aux Collectivités Territoriales.

Revues

-Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134

-Outils de travail pour l'autonomie à l'école. (2004). *Le Nouvel Educateur*, (158), 1. Consulté à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16178>

Documents présents sur internet

-Meirieu, P. Formation à l'autonomie. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

-AUTONOMIE : Etymologie de AUTONOMIE. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie>

-Définitions : autonomie - Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

-AUTONOMIE : Définition de AUTONOMIE. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>

-Définitions : espace - Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/espace/31013>

-Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Un aménagement de l'espace bien pensé. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/3/Ress_c1_Moins3ans_amenagement_456463.pdf

-Eduscol. Le développement de l'enfant. Consulté à l'adresse https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole_maternelle_-_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf

-Vincent Paré, V. P. (s. d.). Des espaces pour mieux apprendre : Comment penser un aménagement d'une classe maternelle favorisant les apprentissages du jeune élève de cycle 1 ? Consulté à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Des_espaces_classe_maternelle_pour_apprendre_1_.pdf

-Ravez, C. (2020, 8 avril). Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école... et à la maison ? Consulté à l'adresse <https://eduveille.hypotheses.org/15160>

Annexes

Plan des annexes

Annexe n°1 : Fiche séquence de méthodologie « Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace-classe »

Annexe n°2 : Les photographies avant / après la mise en œuvre de la séquence de méthodologie

Annexe n°3 : Le plan de ma classe de maternelle

Annexe n°4 : La grille version 1 (individuelle, sans contrainte)

Annexe n°5 : La grille version 2 (individuelle, avec une contrainte)

Annexe n° 6 : Le plan de travail collectif / Les domaines, objectifs et compétences travaillées pour chaque atelier

Annexe n°1 : Fiche séquence de méthodologie « Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace-classe »

Titre : Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace classe	
Niveau	Cycle 1 – GS
Lien avec les programmes – compétences travaillées	<p>Cycle 1 Programme de l'école maternelle</p> <p><u>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Oser entrer en communication : s'exprimer en petit groupe en se faisant comprendre ■ Comprendre et apprendre : décrire, détailler une suite d'actions (un processus) / participer à un échange collectif en restant dans le sujet / s'interroger, proposer des solutions en argumentant / exprimer son point de vue <p><u>Explorer le monde</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Faire l'expérience de l'espace : utiliser le vocabulaire lié à l'espace dans des descriptions ou explications ■ Se repérer dans un quadrillage / un tableau à double entrée <p><u>Apprendre ensemble et vivre ensemble</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Repérer la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent : connaître les différents coins de la classe, savoir ce que l'on y fait (fonction) ■ Essayer, prendre des initiatives, faire des choix : faire des propositions, des choix
Objectifs de la séquence	Améliorer l'autonomie des élèves de grande section durant les ateliers autonomes en aménageant l'espace avec et pour les élèves
Matériel	Étagère, matériel pour les ateliers, cartes un/deux élèves, photographies des ateliers

Fiche de préparation | Séance n°1

Domaine disciplinaire	Apprendre ensemble et vivre ensemble / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Intitulé de la séquence	Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace classe	
Objectif de la séquence	Améliorer l'autonomie des élèves de grande section durant les ateliers autonomes en aménageant l'espace avec et pour les élèves	
Objectif de la séance	Aménager l'étagère de la classe en définissant sa fonction, son utilisation et le choix des ateliers autonomes le composant	
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent : connaître les différents coins de la classe, savoir ce que l'on y fait (fonction) • Essayer, prendre des initiatives, faire des choix : faire des propositions, des choix • Oser entrer en communication → s'exprimer en petit groupe en se faisant comprendre • Comprendre et apprendre → participer à un échange collectif en restant dans le sujet / s'interroger, proposer des solutions en argumentant / exprimer son point de vue 	
<u>Matériel nécessaire</u>	<ul style="list-style-type: none"> • étagère • ateliers autonomes 	<u>Préparation en amont</u> L'enseignant fait une pré-sélection des ateliers qui seront sélectionnés par les élèves pour l'étagère. Ces ateliers sont axés sur le réinvestissement et l'entraînement.
Phases	Déroulement	
	Activité du PE	Activité des élèves
Mise en situation 5'	<p>L'enseignant place une étagère au coin regroupement puis questionne les élèves sur celle-ci (à quoi sert-elle, que contient-elle, est-ce que des élèves de la classe dont eux s'en servent ? »).</p> <p>Explicitation de l'objectif de la séance : « Aujourd'hui, nous allons réaménager (c'est-à-dire que l'on va réfléchir à la manière dont elle pourrait vraiment nous servir dans la classe, qu'elle soit plus efficace pour apprendre / s'entraîner) ».</p>	Les élèves répondent aux questions de l'enseignante.

Recherche collective 10'	L'enseignant guide les élèves sur le réaménagement de l'étagère en posant des questions : <ul style="list-style-type: none"> • Que pouvons-nous mettre dans cette étagère ? • Que permettent-ils de travailler ? (les ateliers) • à quel moment de la journée pourrez-vous utiliser l'étagère ? • Comment prendre et ranger les ateliers ? (guidage nécessaire) 	Les élèves choisissent les modalités souhaitées pour l'aménagement de l'étagère : <ul style="list-style-type: none"> • choix des ateliers • choix des moments où ils l'utilisent (mais imposé par le cadre de l'enseignant) • explicitation de l'intérêt de chaque atelier • montrer comment on prend un atelier et comment on le range
Institutionnalisation 5'	-Relire les propositions des élèves à propos des moments d'utilisation, de l'intérêt des ateliers, des ateliers choisis → explicitation des choix retenus lors de la recherche collective.	Les élèves participent à l'institutionnalisation en rappelant les modalités d'utilisation des ateliers de l'étagère.
Métacognition 2'	- « Qu'avons-nous appris / fait aujourd'hui ? »	Les élèves explicitent ce qui a été réalisé lors de cette séance → « Nous avons choisi les ateliers à mettre dans l'étagère / Nous avons choisi le moment où on peut les utiliser ».

Bilan / Choix retenus

Observations

- intérêt pour le meuble
- difficultés pour les élèves à décrire la fonction que pourrait avoir l'étagère
- explicitation des objectifs des ateliers autonomes : par exemple, pour l'atelier des cartes avec les poissons, les élèves ont rappelé l'objectif « trier du plus petit au plus grand » ; ce rappel des objectifs a également permis de se souvenir des activités réalisées dans les séquences précédentes « on a fait la taille »

Choix retenus

- Qui ? → Les élèves de grande section
- Pourquoi ? → Pour s'entraîner, pour travailler
- Quand ? → Après un travail quand on l'a terminé, le matin lors du temps d'accueil
- Comment ? → Choisir un atelier, aller sur sa table, le réaliser puis le ranger

Fiche de préparation | Séance n°2

Domaine disciplinaire	Apprendre ensemble et vivre ensemble / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Intitulé de la séquence	Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace classe	
Objectif de la séquence	Améliorer l'autonomie des élèves de grande section durant les ateliers autonomes en aménageant l'espace avec et pour les élèves	
Objectif de la séance	Aménager l'étagère de la classe en choisissant une signalétique appropriée	
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> ■ Oser entrer en communication : s'exprimer en petit groupe en se faisant comprendre ■ Comprendre et apprendre : participer à un échange collectif en restant dans le sujet / s'interroger, proposer des solutions en argumentant / exprimer son point de vue ■ Essayer, prendre des initiatives, faire des choix : faire des propositions, des choix 	
<u>Matériel nécessaire</u>	<ul style="list-style-type: none"> • étagère avec les ateliers autonomes • photos « un bonhomme » ou « deux bonhommes » • étiquettes photos des ateliers 	<u>Préparation en amont</u> L'enseignant imprime et plastifie les photos des ateliers qui ont été retenus par les élèves lors de la séance 1 ainsi que la signalétique qui pourra être utilisée.
Phases	Activité du PE	Déroulement Activité des élèves
Mise en situation 5'	-L'étagère est placée dans le coin regroupement. -Demander ce qui avait été fait en séance 1. -Explicitation de l'objectif de cette séance : « Aujourd'hui, nous allons continuer à réaménager l'étagère en choisissant ce qu'on peut mettre sur chaque case pour se repérer pour chaque atelier ».	-Rappel de la séance précédente en rappelant les premières règles par rapport à l'utilisation de l'étagère : <ul style="list-style-type: none"> • on prend un atelier le matin lors de l'accueil ou après un travail autonome lorsqu'on a terminé • lorsqu'on prend un atelier, on le range ensuite dans l'étagère
Recherche collective 10'	-Poser la question inductrice suivante : « Est-ce que tous les ateliers se font de manière individuelle ? » -Observation guidée de chaque atelier -Partir des besoins des élèves et des observations faites (les élèves doivent ouvrir chaque tiroir avant de trouver leur	-Les élèves se questionnent sur les modalités de travail des ateliers : atelier individuel ou à plusieurs ? -Ils définissent quels ateliers se font individuellement et lesquels à deux. -Ils collent les bonhommes (un bonhomme si l'atelier est

	atelier) → proposer aux élèves de prendre des photos de chaque atelier et de les coller sur chaque tiroir pour se repérer plus facilement	individuel / deux bonhommes si on le réalise à plusieurs). -Les élèves explicitent l'intérêt d'avoir des photos sur chaque tiroir.
Institutionnalisation 5'	-Observation de l'étagère aménagée -Rappel de la signification de la signalétique	-Les élèves rappellent la signification des étiquettes des bonhommes.
Métacognition 2'	- « Qu'avons-nous appris / fait aujourd'hui ? »	Les élèves explicitent ce qui a été réalisé lors de cette séance → « Certains ateliers se font tout seul, d'autres à plusieurs ».

Bilan / Choix retenus

Observations

- Les élèves ont réussi à rappeler la séance 1 « on a installé des ateliers dans l'étagère ».
- questionnement collectif pour recueillir l'avis de tous les élèves
- rôle actif des élèves qui proposent des idées qui seront conservées → placer à la fois l'étiquette « un bonhomme » et « deux bonhommes » (« des bonhommes pour jouer à un et à deux »)

Choix retenus

- placement des étiquettes renvoyant au nombre d'élèves pouvant effectuer l'atelier : uniquement un élève / uniquement deux élèves / un ou deux élèves
- prise en compte des besoins des élèves : prise de photos des ateliers pour faciliter l'engagement dans la tâche

Fiche de préparation | Séance n°3

Domaine disciplinaire	Apprendre ensemble et vivre ensemble / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Intitulé de la séquence	Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace classe	
Objectif de la séquence	Améliorer l'autonomie des élèves de grande section durant les ateliers autonomes en aménageant l'espace avec et pour les élèves	
Objectif de la séance	Optimiser l'utilisation de l'étagère en remplissant, de manière autonome, une grille individuelle reprenant les ateliers choisis par les élèves	
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprendre et apprendre : décrire, détailler une suite d'actions (un processus) ■ Faire l'expérience de l'espace : utiliser le vocabulaire lié à l'espace dans des descriptions ou explications ■ Se repérer dans un quadrillage / un tableau à double entrée 	
<u>Matériel nécessaire</u>		<u>Préparation en amont</u>
<ul style="list-style-type: none"> • étagère avec les ateliers autonomes • grilles individuelles pour chaque élève à cocher 		L'enseignant a préparé en amont les grilles individuelles.
Phases	Déroulement	
	Activité du PE	Activité des élèves
Mise en situation 5'	-Demander ce qui a été effectué lors des séances précédentes et le processus à suivre quand on veut utiliser l'étagère -Présenter la situation-problème : Comment je pourrais savoir quels ateliers vous choisissez ?	-Les élèves rappellent ce qui a été choisi et explicitent le fonctionnement quant à l'utilisation de l'étagère (détailler la suite d'actions). -Les élèves émettent des hypothèses sur la manière dont on pourrait fonctionner pour suivre leur fréquence d'utilisation.
Recherche collective 10'	-Présentation de la grille individuelle → expliciter l'utilisation de la grille -Mise en situation autour de la manipulation : demander aux élèves de choisir un atelier et de remplir la grille en fonction de l'atelier choisi (1. avec aide / 2. sans aide si possible)	-Les élèves écoutent les explications de l'enseignant par rapport à l'utilisation de la grille. -Mise en situation en remplissant la grille avec l'aide de l'enseignant dans un premier temps, puis essai avec un autre atelier en se détachant de l'enseignant

	-Recueillir les propositions des élèves sur le fonctionnement de la grille : Où la trouver ? Quand la remplir ?	-Les élèves proposent un endroit où mettre la grille individuelle et le moment où ils la remplissent (en commençant l'atelier / en le finissant).
	Où ?	Sur l'étagère, dans leur casier
	Quand ?	En commençant l'atelier et / ou en terminant l'atelier
Institutionnalisation 5'	-Bilan sur l'utilisation de la grille	-Les élèves rappellent la manière dont la grille doit être remplie.
Métacognition 2'	- « Qu'avons-nous appris / fait aujourd'hui ? »	Les élèves explicitent ce qui a été réalisé lors de cette séance → « Nous avons appris à utiliser la grille » / On doit la remplir dès qu'on utilise un atelier de l'étagère ».

Bilan / Choix retenus

Observations

- Les élèves ne mentionnent pas leur rôle dans les hypothèses.
- compréhension rapide du fonctionnement de la grille
- décision collective pour le rangement de la grille

Choix retenus

- grille individuelle à ranger dans leur casier personnel
- la remplir dès le début de l'atelier
- réaliser une croix
- possibilité de refaire plusieurs fois la même activité (pas de contraintes)

Fiche de préparation | Séance n°4

Domaine disciplinaire	Apprendre ensemble et vivre ensemble / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Intitulé de la séquence	Développer l'autonomie des élèves à travers l'aménagement de l'espace classe	
Objectif de la séquence	Améliorer l'autonomie des élèves de grande section durant les ateliers autonomes en aménageant l'espace avec et pour les élèves	
Objectif de la séance	Analyser l'outil « grille individuelle » avec les élèves pour la faire évoluer vers une grille individuelle avec contrainte	
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprendre et apprendre : participer à un échange collectif en restant dans le sujet / s'interroger, proposer des solutions en argumentant / exprimer son point de vue ■ Essayer, prendre des initiatives, faire des choix : faire des propositions, des choix ■ Se repérer dans un tableau à double entrée 	
<u>Matériel nécessaire</u>		<u>Préparation en amont</u>
<ul style="list-style-type: none"> • les grilles individuelles des élèves • nouvelle version de la grille individuelle 		<ul style="list-style-type: none"> • préparation par l'enseignante d'une grille individuelle avec contrainte • présentation des nouveaux ateliers
Phases	Déroulement	
	Activité du PE	Activité des élèves
Mise en situation 5'	<p>-Demander ce qui a été effectué lors des séances précédentes (rappel de l'utilisation de la grille, détailler la suite d'actions à réaliser pour se servir des ateliers de l'étagère).</p> <p>-Expliciter l'objectif de la séance : « Aujourd'hui, vous avez tous une grille individuelle dans laquelle vous devez faire une croix en fonction de l'atelier que vous choisirez. L'objectif est de réfléchir ensemble sur cette grille, sur la manière dont on l'utilise et pourquoi ».</p>	<p>-Les élèves explicitent le fonctionnement de l'étagère : on choisit un atelier, on doit faire une croix dans la grille, on fait l'atelier puis on le range / ils explicitent également l'utilisation de la grille individuelle.</p> <p>-Les élèves reformulent l'objectif de la séance.</p>
Recherche collective	<p><u>Questions à se poser</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi utilise-t-on cette grille, à votre avis ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves émettent des hypothèses sur l'utilité de la grille « à quoi elle sert ? ».

<p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que vous avez le droit de faire plusieurs fois un atelier ? (faire remarquer qu'ils peuvent le faire car ils ont plusieurs cases à cocher en face de la photographie d'un atelier) → observation des grilles des élèves • Présenter la situation-problème : « Maintenant, j'aimerais bien que vous fassiez une seule fois chaque atelier. Comment pourrait-on changer la grille ? » <p>Une fois les hypothèses des élèves recueillies, présenter la grille individuelle avec contrainte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans un premier temps, les laisser s'exprimer librement sur la forme de la grille collective • puis questions pour les guider (si nécessaire) : quelles sont les différences avec la grille précédente ? Que représentent les photographies ? Où allez-vous coller une gommette pour me montrer que vous avez fait l'atelier ? • proposer une manipulation aux élèves, les aider à repérer pour la première fois l'endroit où ils doivent coller la gommette en fonction des ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils observent sur leur grille s'ils ont le droit d'effectuer plusieurs ateliers. • Ils émettent des hypothèses pour répondre à la situation-problème → noter leurs idées. <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves observent la grille, disent ce qu'ils voient puis répondent aux questions de l'enseignante. • manipulation pour s'approprier, de manière encadrée, la nouvelle version de la grille individuelle : choisir un atelier sur la grille, coller la gommette au bon endroit et réaliser l'atelier en autonomie
<p>Institutionnalisation 5'</p>	<p>-Expliciter l'intérêt d'avoir une grille individuelle dans laquelle chaque élève doit effectuer une seule fois chaque atelier → cela leur permet de s'entraîner et de revoir ce qui avait été travaillé durant les séances antérieures / cela permet également de pouvoir changer les ateliers une fois que tout le monde s'est entraîné puisque chaque atelier aura été fait une fois par chaque élève</p>	<p>-Les élèves explicitent l'intérêt de ce nouveau outil. -Ils expliquent la manière dont on doit s'en servir → cocher une fois un atelier puis changer la fois d'après pour pouvoir tous les réaliser / et à quel moment → avant de travailler sur l'atelier.</p>
<p>Métacognition 2'</p>	<p>- « Qu'avons-nous appris / fait aujourd'hui ? »</p>	<p>Les élèves explicitent ce qui a été réalisé lors de cette séance → « On a réfléchi sur l'utilisation de la grille individuelle / on a appris à utiliser la nouvelle grille individuelle).</p>

Bilan / Choix retenus

Observations

- élèves actifs dans la discussion
- propositions d'hypothèses / d'aménagements de la grille par tous les élèves
- questionnements des élèves montrant leur implication : cherchent à comprendre l'évolution de la grille

Annexe n°2 : Les photographies avant / après la mise en œuvre de la séquence de méthodologie



Photographie n°1

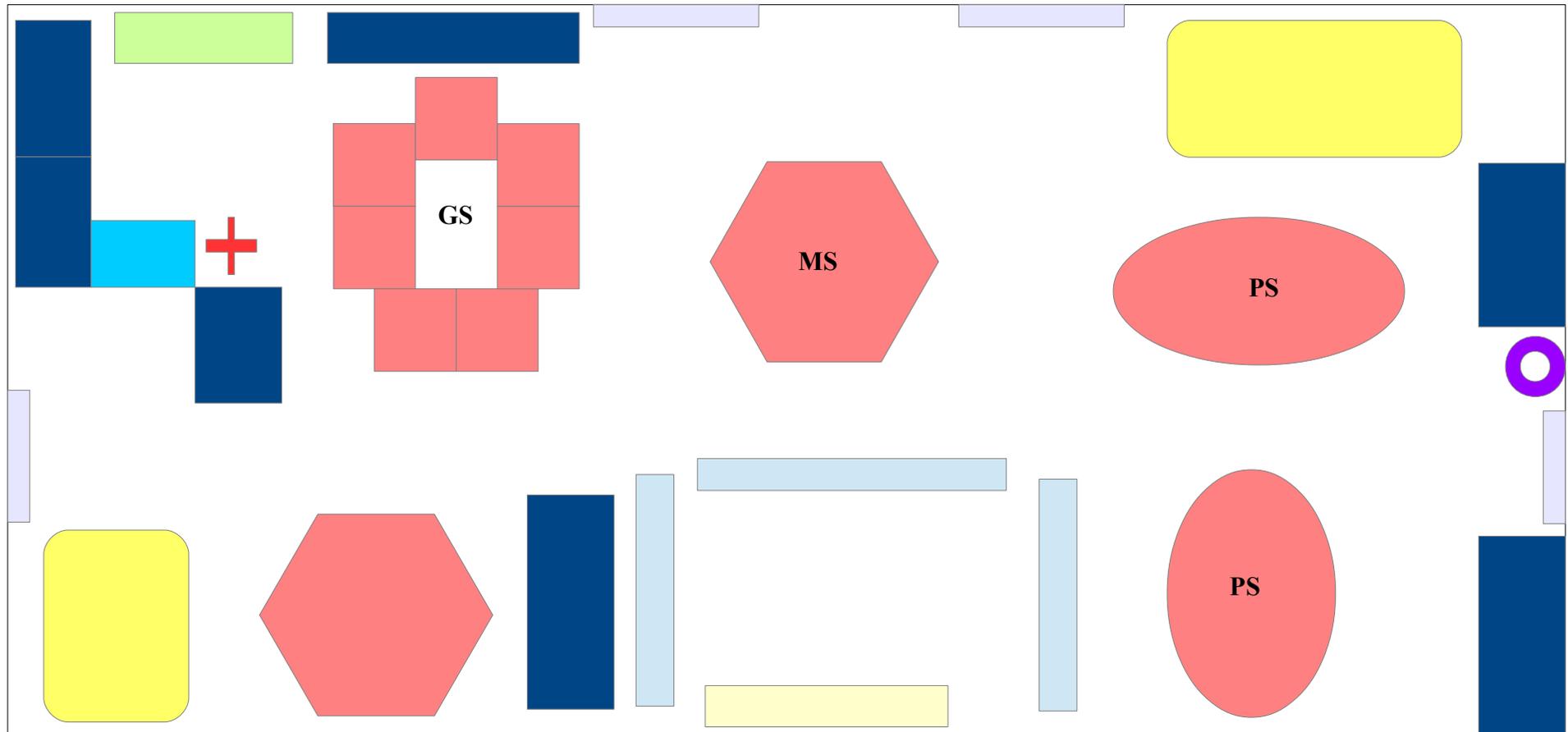


Photographie n°2



Photographie n°3

Annexe n°3 : Le plan de ma classe de maternelle



Légende

■ Tables des élèves

■ Bureau de l'enseignante

■ Bancs du regroupement

○ Emplacement n°1 de l'étagère

■ Meubles de rangement

■ Ordinateur fixe

■ Tableau principal

○ Emplacement n°2 de l'étagère

■ Coins (cuisine, bibliothèque)

■ Portes / Accès

Annexe n°4 : La grille version 1 (individuelle, sans contrainte)

Prénom :

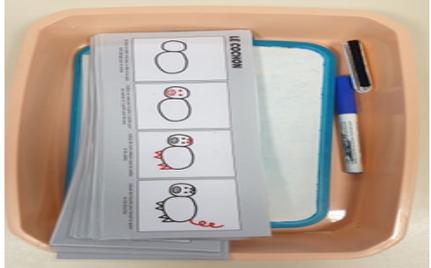
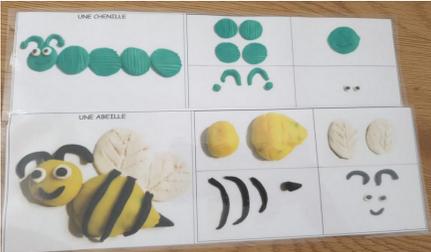
																			
																			
																			
																			
																			

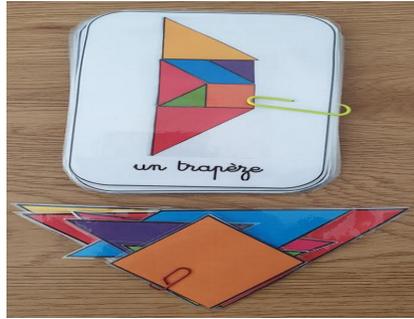
																				
																				

Annexe n°5 : La grille version 2 (individuelle, avec une contrainte)

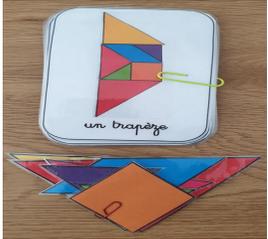
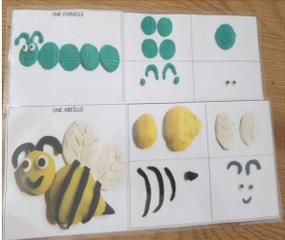
Ateliers autonomes - Grande section

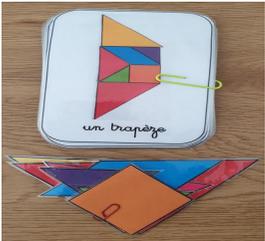
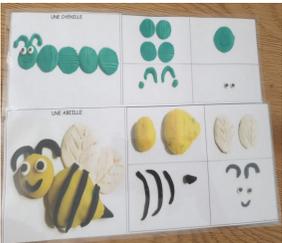
Prénom :



Plan de travail n°1 | Grande section - Période 5

Explorer le monde - L'espace	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée - Les formes	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Discrimination visuelle	Explorer le monde - Le monde du vivant	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit
<p>Les papillons</p> 	<p>Tangram</p> 	<p>Modelage d'insectes</p> 	<p>Les coccinelles</p> 	<p>Qui mange quoi ?</p> 	<p>L'atelier des mots</p> 
<input type="radio"/> Alix	<input type="radio"/> Alix	<input type="radio"/> Alix	<input type="radio"/> Alix	<input type="radio"/> Alix	<input type="radio"/> Alix
<input type="radio"/> Maëlan	<input type="radio"/> Maëlan	<input type="radio"/> Maëlan	<input type="radio"/> Maëlan	<input type="radio"/> Maëlan	<input type="radio"/> Maëlan
<input type="radio"/> Aaron	<input type="radio"/> Aaron	<input type="radio"/> Aaron	<input type="radio"/> Aaron	<input type="radio"/> Aaron	<input type="radio"/> Aaron
<input type="radio"/> Kais	<input type="radio"/> Kais	<input type="radio"/> Kais	<input type="radio"/> Kais	<input type="radio"/> Kais	<input type="radio"/> Kais
<input type="radio"/> Tess	<input type="radio"/> Tess	<input type="radio"/> Tess	<input type="radio"/> Tess	<input type="radio"/> Tess	<input type="radio"/> Tess
<input type="radio"/> Kendji	<input type="radio"/> Kendji	<input type="radio"/> Kendji	<input type="radio"/> Kendji	<input type="radio"/> Kendji	<input type="radio"/> Kendji

TITRE ET PHOTO	DOMAINE	OBJECTIF	COMPETENCE TRAVAILLEE	MATERIEL
<p>Les papillons</p> 	<p>Explorer le monde - L'espace</p>	<p>Repérer des positions dans un quadrillage</p>	<p>Situer des objets entre eux : devant, derrière, dessus, dessous, dedans, dehors, à côté</p>	<p>-planches de jeu -modèles -cartes papillons</p>
<p>Tangram</p> 	<p>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée - Les formes</p>	<p>Reproduire un tangram d'après un modèle</p>	<p>Reproduire des tangrams</p>	<p>-modèles de tangram -pièces de tangram</p>
<p>Modelage d'insectes</p> 	<p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</p>	<p>Modeler des insectes à partir d'un modèle</p>	<p>Adapter son geste aux contraintes matérielles</p>	<p>-pâte à modeler -modèles d'insectes</p>

<p>Association de mots</p>	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit</p>	<p>Associer des mots en script et en cursive</p>	<p>Connaître les correspondances entre les différentes écritures</p>	<p>-roue des mots en script -étiquettes des mots en écriture cursive</p>
<p>Qui mange quoi ?</p> 	<p>Explorer le monde - Le monde du vivant</p>	<p>Associer un animal à sa nourriture</p>	<p>Connaître le régime alimentaire de quelques animaux</p>	<p>-cartes du jeu « qui mange quoi ? »</p>
<p>L'atelier des mots</p> 	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit</p>	<p>Associer lettres en script et en capitale pour reconstituer des mots</p>	<p>Connaître les correspondances entre les différentes écritures</p>	<p>-modèles de mots en script -lettres en capitales d'imprimerie</p>

4ème de couverture

Résumé en français et en anglais

Ce mémoire constitue un travail de recherche autour du thème de l'autonomie en maternelle. Ce travail s'élabore plus précisément autour de la problématique suivante : « En quoi l'aménagement de l'espace-classe peut-il avoir un impact sur la construction et le développement de l'autonomie chez des élèves de grande section de maternelle ? ».

Les termes d'autonomie et d'espace-classe seront définis afin d'établir les orientations à retenir pour favoriser l'autonomie. Puis, ces éléments théoriques seront mis en lien avec ma pratique en classe auprès de mon groupe de grande section, composé de cinq élèves.

Plusieurs pistes d'actions seront envisagées dans le but de proposer des réponses à la problématique posée. Ainsi, une séquence de méthodologie concernant le réaménagement d'un meuble vous sera présentée et analysée. L'élaboration et la mise en place d'un outil sera ensuite envisagée d'un point de vue progressif.

This dissertation constitutes a research work around the theme of autonomy in pre-school. This work develops more precisely the following question : « How the spatial planning of the classroom space can have an impact on the construction and development of autonomy of children in pre-school ? ».

The terms autonomy and class space will be defined in order to take on the main lines allowing to favour autonomy. Then, these theoretical elements will be linked to my classroom practice (five pupils aged to five years).

Several avenues will be considered with the aim of proposing answers to the question. Thus, a sequence of methodology concerning the rearrangement of a shelf will be presented and analyzed. The development and the establishment of a tool will be considered from a progressive perspective.

Mots-clés

Mots-clés : autonomie – école maternelle – aménagement de l'espace-classe – posture de l'enseignant – enseignement explicite

Key words : autonomy – pre-school – spatial planning – teacher's posture – explicit teaching