



HAL
open science

La construction de l'autonomie dans une classe à trois niveaux

Ellora Hameau

► **To cite this version:**

Ellora Hameau. La construction de l'autonomie dans une classe à trois niveaux. Education. 2021. dumas-03383513

HAL Id: dumas-03383513

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03383513>

Submitted on 18 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021**

**LA CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE DANS UNE CLASSE À
TROIS NIVEAUX**

Ellora HAMEAU

Directeur du mémoire : M. Serge LEBLANC
Assesseur : M. Guillaume AZEMA

Soutenu le 02 juin 2021

Remerciements :

Je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie vivement monsieur Serge Leblanc pour son écoute, sa réactivité et pour tous les conseils qu'il m'a prodigués et qui m'a permis d'avancer dans ce long travail de recherche. À ses côtés, je remercie aussi monsieur Guillaume Azéma. Ces deux enseignants m'ont permis de découvrir le monde de la recherche au travers de ce mémoire qui fut très enrichissant.

Je tiens aussi à remercier la directrice Mme M. qui m'a accueillie au sein de l'école et qui m'a prodigué certains conseils pour la réalisation de ce mémoire. Je remercie aussi Mme F. pour m'avoir accueillie au sein de sa classe, mais aussi pour sa confiance et sa coopération lors de l'entretien d'auto-confrontation et durant nos discussions. Ses conseils ont été une véritable mine d'or sur ma réflexion en tant que future enseignante. De même, je remercie l'ensemble des enfants de la classe qui m'ont accepté dès le début.

Enfin, je remercie aussi ma famille et plus particulièrement ma mère qui m'a aidé à corriger ce mémoire, ainsi que mon conjoint qui m'a continuellement soutenu. Sans eux, ce mémoire n'aurait pu aboutir à ce qu'il est maintenant.

Table des matières :

Remerciements	2
I) Questionnement de départ	4
II) État de l'art	6
Qu'est-ce que l'autonomie ?.....	6
La pédagogie de l'autonomie : Quelles conditions à l'autonomie ?.....	7
L'autonomie dans le programme de l'école maternelle.....	9
Les différents types d'autonomie à l'école maternelle.....	9
Les postures de l'enseignant.....	11
Les besoins des élèves de maternelle.....	12
Comment peuvent se traduire ces besoins en école maternelle ?.....	14
Les dispositifs permettant de construire l'autonomie.....	15
Les enseignants face à un public très hétérogène : les difficultés de la construction de l'autonomie.....	20
Problématique	23
III) Présentation du terrain d'étude	24
IV) La méthode d'investigation	24
1) Le cadre théorique.....	24
2) Le cadre méthodologique.....	25
V) Analyse et présentation du recueil de données	30
1) Analyse du cours de vie relatif à la pratique enseignante dans le cadre de l'élaboration de l'autonomie des élèves de PS, MS, GS.....	31
2) L'analyse en signe.....	39
3) Synthèse des résultats obtenus.....	57
VI) Discussion	62
1) La discussion autour des données.....	62
2) Les limites et les réussites de cette étude.....	67
Conclusion	70
Bibliographie	72
Annexes	76

I) Questionnement de départ :

Ce mémoire est la conséquence de mes interrogations sur certaines observations et sur certaines prises en main que j'ai pu effectuer dans des classes de doubles et de triples niveaux en maternelle durant mes stages de licence 2 au master 2. Celles-ci concernent la mise en place de l'autonomie par l'enseignant dans sa classe concernant son organisation et durant des ateliers dits « autonomes »

Lorsque j'ai découvert le monde de la maternelle, je n'étais pas très sereine en raison du fait que les enfants sont très jeunes et en pleine construction de leur personnalité. Je craignais d'une part de me faire submerger de par leur nombre et de l'attention que chaque enfant réclame individuellement au détriment de leurs pairs et d'autre part de ne pas réussir à correctement construire les différentes connaissances et compétences. **De ce fait, je me suis demandée quelle serait la meilleure organisation pour favoriser les apprentissages tout en faisant en sorte que certains travaillent en autonomie afin d'éviter ce submergement ?**

Lors de ma prise en main d'une classe de PS-MS pendant mon M1, j'avais décidé de me diriger vers une organisation classique avec la mise en place de différents ateliers, deux autonomes et deux dirigés dont un par moi et l'autre par l'ATSEM. Pour ces ateliers autonomes, j'avais donné des activités que les élèves avaient déjà effectuées avec leur enseignante référente, mais avec des supports différents pour qu'ils puissent réinvestir leurs acquis. Ainsi, je pensais que je pourrais « tranquillement » faire travailler à un groupe de PS une nouvelle compétence motrice. Néanmoins, il s'est révélé que les élèves de l'atelier autonome n°1 devant être en autonomie ne l'étaient pas car ils me demandaient sans cesse de l'aide concernant leur activité. En conséquence, certains enfants de l'atelier autonome n°2 en ont profité pour réclamer ma présence, alors que contrairement au groupe initial, ils avaient quasiment terminé et réussi leurs productions. De ce fait, j'ai dû jongler entre les élèves qui m'appelaient pour leur fournir l'aide nécessaire et ceux qui me posaient des questions liées à leur production. Finalement, bien que j'aie réussi à aider certains élèves, je n'ai pas pu faire acquiescer à mon groupe l'objectif que je m'étais fixé. Je me suis donc demandée ce que j'avais mal réalisé. De manière globale, bien que mon organisation et ma place dans ces ateliers puissent être améliorés, je pense que j'ai été disponible bien trop vite pour les élèves de l'atelier autonome n°1. Il aurait été mieux que je les laisse réfléchir pendant un laps de temps, car certains n'ont pas cherché à le faire. De même, ma différenciation pédagogique n'avait pas été assez efficace et des outils m'avaient manqués. J'ai aussi pu remarquer que certains élèves n'avaient pas totalement confiance en eux et avaient besoin d'explications plus approfondies pour se lancer dans le travail car « ils avaient peur de se tromper ».

Face à cela, je me suis rendu compte que je n'avais pas réussi à réunir suffisamment les conditions pour que les élèves soient autonomes. C'est finalement à ce moment-là que je me suis vraiment demandé ce qu'était l'autonomie, car les observations de mes précédents stages n'avaient pas été suffisantes pour l'éclaircir. Cette notion me semblant simple à la base s'est finalement révélée plus complexe suite à cet « échec ». Certains élèves arrivaient à être autonomes, alors que d'autres non. **Ainsi, que peut-être l'autonomie dans le domaine éducatif et plus spécifiquement chez des enfants de 3 à 5 ans ? De même, comment cette autonomie est-elle développée ? Qu'est-ce qui en favorise son développement chez des enfants de 3 à 5 ans ?**

Dans un premier temps, j'aborderai ce qu'est l'autonomie dans le domaine éducatif selon différents auteurs, qui mettront en exergue les conditions pour que l'autonomie de l'élève puisse se développer et le rôle que l'enseignant devrait avoir. Ensuite, dans un deuxième temps, je présenterai ma problématique, puis dans un troisième temps, je présenterai la méthode de construction de données que j'envisage avec une présentation de mon terrain d'étude. Dans un quatrième temps je présenterai mes données, je les analyserai en même temps et j'en produirai une synthèse. Enfin, dans un dernier temps, je discuterai de mes données en lien avec mon état de l'art et des limites de mon objet d'étude.

II) État de l'art :

Qu'est-ce que l'autonomie ?

Ce mémoire n'a pas la prétention de définir une notion aussi complexe qu'est l'autonomie, néanmoins son objectif est de définir les principes qui nous intéresseront le plus dans notre étude. Si nous en revenons à son étymologie, ce terme vient du grec *nomos* faisant référence à la loi, aux règles et au grec *autos* voulant dire soi-même. Si nous nous basons sur les travaux de Durkheim cela peut aussi être le fait d'obéir par contrainte ou par consentement aux règles sociales, ou encore selon les travaux de Rousseau d'obéir à nos propres règles. Le dictionnaire Larousse définit cette notion comme étant la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ». Donc, l'autonomie serait le fait d'obéir à la loi et aux règles établies par la société et/ou par nous-mêmes afin de s'intégrer. Puisque l'autonomie serait le fait d'être indépendant, il est important de se demander si l'autonomie est innée ou se construit avec le temps?

L'autonomie sous le regard de deux courants pédagogiques :

Les dimensions de l'autonomie vues précédemment se retrouvent à l'école où Hervé Caudron (2004) la définit au travers de deux pôles : **les pédagogies « actives »** et **les pédagogies « traditionnelles »**. Pour le premier cas, elle se traduirait par **les initiatives** que les élèves prennent dans le but de réaliser une tâche liée à une activité. Pour le deuxième cas, l'autonomie ne peut pas se résumer aux initiatives des élèves et comprend la « **rigueur morale/intellectuelle et la maîtrise de soi.** » Par **rigueur morale**, l'auteur veut nous montrer que c'est en écoutant l'enseignant et ses camarades, en travaillant sérieusement et en faisant attention à son travail que l'élève est autonome. De même, la **rigueur intellectuelle** se traduit par l'implicite scolaire que l'élève doit comprendre pour réussir, c'est-à-dire comprendre les raisons qui font que l'enseignant met en place une activité, savoir utiliser les connaissances qui en découlent à différents moments pour structurer correctement son travail...

Enfin, **la maîtrise de soi** est aussi primordiale, car elle permet à l'élève de se contrôler, donc de mieux faire et de mieux réussir. Cette maîtrise est une source de motivation pour l'élève, car c'est en cherchant à mieux faire qu'il va pouvoir obtenir la reconnaissance de l'enseignant. Ainsi, l'autonomie et la motivation seraient liées.

Finalement, ces deux définitions sont complémentaires entre elles et caractérisent l'autonomie par la prise d'initiative, le contrôle de soi et « la capacité d'agir » des élèves. Néanmoins, ces définitions ne recouvrent pas assez bien cette notion, puisqu'il n'est pas possible pour des élèves de

prendre des initiatives, de bien travailler et de comprendre tous les implicites de l'école si l'enseignant ne les a pas aidés au préalable. En laissant l'enfant se débrouillait seul dans ses tâches, celui-ci peut se sentir abandonner et décourager. L'autonomie n'est donc pas un synonyme de débrouillardise comme le montre Meirieu (2004) et n'est pas innée. Elle se construit dans le temps grâce à des outils, des ressources, des compétences. De ce fait, quelles sont les conditions pour que l'autonomie soit efficace au sein d'une classe ?

La pédagogie de l'autonomie : Quelles conditions à l'autonomie ?

Dans son article, Bernard Lahire (2001) nous apporte ses éclairages sur l'autonomie à l'école élémentaire où il présente les constituants de cette pédagogie. Bien que mon mémoire s'intéresse à l'école maternelle, je pense qu'il est important de s'attarder sur l'école élémentaire, car ce qui peut être appliqué à un cycle peut généralement être appliqué dans d'autres cycles selon certaines conditions. De ce fait, pour être efficace, la pédagogie de l'autonomie est axée selon trois grands principes (Lahire, 2001) :

- **le principe de « transparence »** où l'implicite scolaire doit être explicité à l'élève, que ce soit les manières de travailler, les attendus de chaque atelier, les connaissances à utiliser, rien ne doit être flouté pour que l'élève sache ce qui est attendu.
- **le principe « d'objectivation »** qui se caractérise par le fait que l'enseignant doit se baser sur un ensemble « de savoirs, d'informations, de règles écrites ou imprimées ».
- **le principe de « publicisation »** où tous les savoirs et les informations importantes sont affichés dans la classe de manière à ce que les élèves puissent les utiliser dès que le besoin s'en fait sentir. Les affichages sont très recommandés par les inspecteurs.

Ces différents principes nous montrent donc que **l'explicitation, l'écrit** et la **lecture** sont des conditions importantes pour que les élèves puissent construire leur autonomie. C'est grâce à cela que l'élève va apprendre à faire les choses à sa façon sans l'aide de l'enseignant. Le fait de ne pas savoir lire ou écrire comme en maternelle n'est pas un obstacle infranchissable au développement de l'autonomie chez les élèves, puisqu'il suffira à l'enseignant d'explicitier les attendus et les conditions de réussite à l'oral. De même, il peut réaliser des affichages sous forme d'imagiers pour qu'ils puissent être compréhensibles et qu'en conséquence les élèves puissent s'y référer en cas de besoin.

Par la suite, Lahire (2001) définit l'autonomie sous deux pôles : **le pôle politique** et **le pôle cognitif**.

Le pôle politique est constitué de toute la discipline concernant la classe afin de permettre à l'élève de devenir un citoyen autonome, tandis que **le pôle cognitif** regroupe tout ce qui est en rapport avec l'appropriation des savoirs. Ces pôles posent problème, car comment peut-on réussir à concilier vie collective et appropriation des savoirs sans que l'un ne prenne trop de temps sur l'autre ? Les dispositifs établis **dans le premier pôle** visent la responsabilisation des élèves au travers de **règles** que les élèves vont mettre en place avec l'enseignant. Ces règles sont essentielles, car elles permettent de développer l'autonomie de l'élève, puisqu'il n'a plus besoin de demander à l'enseignant la manière dont il doit agir puisque tout aura été explicité auparavant. Au travers de cet axe, l'obéissance de l'élève ne repose plus uniquement sur le maître, mais sur les règles que les deux partis doivent respecter, ce qui peut être préjudiciable à l'enseignant s'il ne les respecte pas. De même, un autre problème se pose concernant la rigidité ou la souplesse de l'enseignant sur les règles. À quel point doivent-elles être respectées ? Les sanctions mises en place sont-elles justes ? Est-ce que c'est à l'enseignant de rappeler les règles ou serait-ce le rôle des élèves de le faire ? Ce pôle privilégie énormément la discussion entre les élèves et l'enseignant.

Enfin, **le deuxième pôle** concerne toutes les pratiques scolaires que l'enseignant met en place. Ici, l'élève est autonome lorsqu'il sait résoudre ses exercices sans l'aide du maître, en réfléchissant par lui-même avec les consignes écrites pour seule aide. L'écrit permet donc à l'élève de se détacher de l'enseignant et de rentrer dans l'autonomie. Néanmoins, nous situant en maternelle, nous ne pouvons pas l'utiliser sous forme manuscrite, mais nous avons pu observer des enseignants mettant en place des dispositifs équivalents au sein de la classe. Par exemple, un coin « fichiers autonomes » avait été installé. Il était signalé par un affichage compréhensible par des élèves de PS-MS-GS qui pouvaient prendre leur fichier reconnaissable par leur photo ou leur prénom selon leur niveau. Chaque atelier était décrit à l'écrit au travers d'images compréhensibles par les enfants. Ainsi, ils apprenaient à travailler seuls et ne demandaient l'appui de l'enseignant que lorsqu'ils cherchaient une validation. Ce pôle permet donc à l'élève d'apprendre à s'organiser, à gérer son travail au travers de différents dispositifs pour réussir son exercice. L'installation du plan de travail ou du contrat de travail est possible, mais cela nécessite de bien connaître les différents besoins de chacun afin de mettre en place une gamme d'outils permettant de différencier le travail de chacun. Ces formes d'autonomie bien que très intéressantes m'amènent cependant à me demander si les élèves sont réellement en autonomie puisque c'est l'enseignant qui a toujours le dernier mot concernant les règles et les tâches qu'il donne.

L'autonomie dans le programme de l'école maternelle :

Plus spécifiquement dans les programmes de 2015, l'autonomie possède une place importante puisqu'elle y apparaît plusieurs fois explicitement. Ainsi dans la catégorie « **Apprendre en jouant** », les élèves « **exercent leur autonomie** » en jouant seuls, avec leurs pairs ou en les observant. Dans la catégorie « **Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes** », les activités établies ont pour objectif de développer « **l'envie d'apprendre** », mais surtout de les « **rendre autonome intellectuellement** ». Le programme fait donc référence implicitement à **l'autonomie cognitive** où l'élève apprend à essayer, à mettre en place des procédures et à les verbaliser à l'enseignant qui les confirme ou non. L'enseignant va expliciter les apprentissages donnés et va montrer à chacun leurs progrès dans un principe d'évaluation positive et de bienveillance. Cette autonomie n'a pas pour objectif premier de faire en sorte que les élèves fassent leurs travaux seuls, mais plutôt de leur faire comprendre les mécanismes de leur pensée et pourquoi ils ont réalisé ces activités. Le fait de faire attention à la « métacognition » est assez nouveau et montre une certaine évolution dans les pratiques enseignantes de maternelle qui semblent chercher à construire un élève qui s'appropriera progressivement les implicites scolaires au fil de sa scolarité.

Les différents types d'autonomie à l'école maternelle :

Outre l'autonomie cognitive, le programme fait référence implicitement à d'autres types d'autonomie que nous retrouvons chez Hervé Caudron (p.8-9, 2001). L'objectif principal étant la construction d'un élève qui puisse être autonome lorsqu'il arrive en école élémentaire. Ainsi, il est nécessaire de travailler avec les enfants de l'école maternelle sur **l'autonomie affective** où ceux-ci apprennent à contrôler progressivement leurs émotions et à gérer leurs propres conflits ou leurs problèmes sans l'aide systématique d'un adulte. Néanmoins, cela demande qu'un climat sécuritaire soit élaboré et protège autant l'esprit que le corps de l'enfant. De même, **l'autonomie matérielle** est aussi travaillée. Elle se traduit par le fait que les enfants apprennent à chercher par eux-mêmes le matériel dont ils ont besoin, à le ranger quand ils ont terminé, à en prendre soin... Cela comprend aussi leurs affaires personnelles comme leurs habits. De par **l'autonomie corporelle**, l'enfant apprend à contrôler son corps et ses gestes. Il commence à l'écouter et à se déplacer en fonction de ses besoins sans avoir forcément un adulte auprès de lui. Au travers de **l'autonomie spatio-temporelle**, l'enfant développe les notions d'espace et de temps. Il commence à se situer dans ces deux dimensions en y développant ses repères. Grâce à ceux-ci, l'enfant va développer **son autonomie dans l'organisation du travail** en le planifiant, en le gérant dans les temps de la classe et en utilisant des stratégies efficaces pouvant être modifiables selon ses besoins. Au travers du langage et de l'écrit (ses prémices dans notre cas), l'enfant travaille **l'autonomie langagière**. Celle-

ci se développe grâce aux prises de parole et aux essais d'écriture. Enfin, de par le vivre-ensemble, l'enfant apprend à se développer dans un groupe où il doit respecter des règles pour obtenir des droits. Néanmoins, cela ne l'amène pas à se soumettre au groupe, mais à apprendre à vivre avec lui en faisant des concessions. Il réfléchit à ses actes et prend conscience de ses conséquences sur son environnement. De ce fait, **l'autonomie morale** est abordée. Ces autonomies sont indissociables les unes des autres et doivent être en conséquence développées au cours de la scolarité de l'enfant. Si l'une des formes de l'autonomie devait être moins travaillée que les autres, alors l'enfant ne pourra pas être conforme aux attendus scolaires. Par exemple, si un élève n'a pas travaillé son autonomie matérielle, alors il sera inefficace dans ses apprentissages, si un élève ne développe pas son autonomie morale, alors il ne pourra pas travailler en coopération avec autrui...

Cependant, ces autonomies ne peuvent pas être développées tout seul par l'enfant. Celui-ci a besoin que l'enseignant le suive et l'aide en lui donnant des outils, des méthodes. Il est donc essentiel que les enseignants, pour pouvoir développer ces autonomies chez les enfants, réunissent diverses conditions au travers notamment du jeu des postures, ainsi que de l'organisation de la classe et de l'utilisation de divers outils. **Ainsi, nous pouvons nous demander quelle(s) posture(s) l'enseignant doit-il avoir pour les favoriser ?**

Les postures de l'enseignant :

Concernant les postures de l'enseignant, Lahire (2001) et le programme (2015) nous montrent que l'enseignant doit tendre vers une **posture d'accompagnateur** pour permettre aux élèves de devenir autonome. De même, Joigneaux (2014, p.68) ajoute qu'il doit aussi tendre vers une **posture de « métacognition »**. En effet, au travers des ateliers, l'enseignant va guider les élèves en utilisant la « métacognition » où il va chercher à mettre en place des activités liées à cette notion. En faisant cela, il apprend aux élèves à les faire verbaliser sur leur procédure, à leur faire prendre conscience des outils qu'ils ont ou qu'ils devraient utiliser. De plus, l'enseignant dans sa posture d'accompagnateur ne va pas chercher à donner directement les réponses aux élèves, mais il va essayer de les amener à trouver la réponse par eux-mêmes en leur apportant des outils. Grâce à cela, les élèves apprennent à réfléchir, à identifier leurs problèmes et les différentes solutions, à anticiper... Ainsi, l'enseignant ne va pas chercher à leur donner directement la réponse ce qui serait une posture de contre-étayage (Bucheton et Soulé, 2009).

De même, dans son article Meirieu (2004, p.96) nous montre que l'autonomie permet à l'enseignant de réguler son action sur l'élève au travers d'un « processus d'étayage et de désétayage ». Ainsi, au cours de ce « processus d'autonomisation » l'enseignant utilise les principes d'étayages de Bruner (1983) pour apporter des ressources aux élèves et les aider à travailler au travers de contraintes. Petit à petit, il va désétayer en supprimant progressivement l'aide qu'il va apporter aux élèves, ce qui va leur permettre de devenir un peu plus autonome. L'étayage possède six phases et fonctions :

- Tout d'abord, nous avons **l'enrôlement** où l'enseignant doit éveiller l'intérêt des enfants pour la tâche demandée afin qu'ils essaient de la réaliser. Pour ce faire, il est essentiel qu'elle ait un sens pour eux.
- Ensuite, nous avons **la réduction des degrés de liberté**. Pour aider l'élève à comprendre la manière dont on réussit la tâche, l'enseignant va faire en sorte de la simplifier en réduisant les étapes. Cela permet d'éviter une surcharge cognitive qui est due à un grand nombre de tâches à effectuer.
- La fonction suivante est **le maintien de l'orientation**. En raison de la complexité d'une tâche, les élèves peuvent dévier leur attention de la tâche initiale. L'objectif de cette phase est de maintenir cette attention sur cette tâche en faisant en sorte que l'élève ne soit pas dérangé par des éléments extérieurs à celle-ci.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** s'ensuit où l'enseignant donne à l'élève une information essentielle sur la tâche à faire pour l'aider à la réaliser.

- La cinquième phase et fonction porte sur **le contrôle de la frustration**. La sécurité affective est ici grandement engagée et l'enseignant doit faire attention à la préserver en rassurant les élèves qui se trompent. Ainsi, cela permet d'éviter qu'ils ne se sentent en sentiment d'échec et abandonnent.
- Enfin, **la démonstration** permet à l'enseignant de montrer à chacun les différents modèles et idées que l'on peut avoir pour pouvoir résoudre la tâche demandée.

Néanmoins pour parvenir à cette autonomisation, il est essentiel que l'enseignant connaisse le développement et les besoins de ses élèves afin de proposer des situations porteuses d'apprentissage. En proposant aux élèves des situations assez difficiles pour qu'ils puissent apprendre, l'enseignant étaye la situation pour que les élèves ne se découragent pas. Il désétaye ensuite, plus tard, pour que l'élève puisse utiliser les apprentissages qu'il a acquis au cours de l'étayage. Ainsi, l'enseignant cherche à connaître la zone proximale de développement de ses élèves, terme utilisé par Vygotski (1978, p.86) qui se définit par l'écart entre ce que l'élève peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'enseignant.

Les besoins des élèves de maternelle :

a) La Pyramide de Maslow.

Pour pouvoir être pleinement autonome et donc efficace dans l'acquisition des différents apprentissages, l'enseignant doit connaître les besoins de ses élèves. Un besoin c'est « l'exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique : Besoin de manger, de dormir » (Larousse, 2020). Ces besoins seraient liés au développement de la personne (Flora Bolter, 2017). Par exemple, un bébé venant de naître serait très dépendant de son environnement et aurait besoin d'un adulte pour prendre soin de lui et lui assurer ses besoins primaires. Assurer de tels besoins aurait pour objectif principal de faire grandir l'enfant pour qu'il puisse apprendre et s'épanouir (Brazelton, Greenspan, 2003). Certains auteurs ont tenté de classifier ces besoins et j'ai décidé de vous présenter la pyramide de Maslow (1970) qui présente ses intérêts et ses limites. Le psychologue Maslow a hiérarchisé ses besoins en cinq catégories dans une pyramide qui part du bas vers le haut :

Nous avons tout d'abord **les besoins physiologiques** qui abordent les besoins primaires de l'humain pour survivre : boire, manger, dormir, respirer...

Ensuite, nous avons **les besoins de sécurité** faisant allusion à la nécessité de l'humain d'être en sécurité où qu'il soit. Cela renvoie donc aux sécurités physiques, aux sécurités de l'emploi, aux sécurités liées aux lois et aux droits de l'Homme...

Au troisième niveau, nous trouvons **les besoins d'appartenance** où la dimension sociale est extrêmement importante, puisque l'être humain est un être social qui a besoin d'être accompagné et de communiquer avec autrui (Poletti, 1979 cité dans le PDF Maslow-Henderson-Soins de L. Mias.). Ainsi, cela comprend ses relations avec sa famille, ses amis, ses pairs...

Le besoin d'estime fait suite aux besoins d'appartenance et fait référence à la confiance, au respect, à la reconnaissance, à l'estime personnelle. L'individu a besoin de se sentir estimé par autrui pour exister pleinement.

Enfin, il nous reste **le besoin de s'épanouir** qui est le fait que l'être humain a besoin de sentir que son existence ait du sens pour lui et auprès des autres en réussissant à réaliser des tâches importantes, en s'accomplissant dans son métier...

b) Le point de vue de l'académie de Nantes :

Maslow considère que les besoins des individus se limitent à ceux présentés dans sa pyramide. Toutefois, il existe d'autres types de besoins. Nous n'allons pas tous les présenter, mais sélectionner ceux qui me semblent les plus pertinents pour des enfants de maternelle.

Ainsi, nous avons **les besoins moteurs** (Académie de Nantes, 2011) qui se caractérisent par les notions **de bouger et d'exercice du corps**. Cela se traduit par le fait que les enfants ont besoin de bouger dans un environnement qui leur permet de prendre conscience de leurs possibilités corporelles. La question de l'espace est donc essentielle pour satisfaire ce besoin que l'on retrouve dans le programme de maternelle de 2020 et que je développerai après.

Ensuite, nous avons **les besoins physiologiques** avec notamment les besoins primordiaux boire, manger, dormir, en prime nous avons **le besoin de propreté** où l'on doit aider les enfants à gagner en autonomie en leur montrant l'importance de l'hygiène et de ses effets sur le corps et l'environnement.

Par la suite, nous retrouvons **les besoins psychologiques** avec le besoin **de se sociabiliser avec autrui**, mais aussi **le besoin de rester seul** et **le besoin d'être en sécurité**.

Enfin, nous avons **les besoins d'apprendre**, où les enfants ressentent la nécessité **de parler avec autrui**, de **découvrir** de nouvelles choses, de raisonner, ainsi que de **créer** et **d'imaginer**.

Comment peuvent se traduire ces besoins en école maternelle ?

Dans la constitution de cette pyramide, Maslow est parti du principe qu'un besoin ne peut être contenté que si les besoins des niveaux inférieurs ont été comblés. Nous pourrions penser qu'il s'agit ici d'une limite à ce modèle puisque chaque individu est différent et certaines personnes peuvent préférer satisfaire un besoin d'appartenance, d'estime ou d'épanouissement qu'un besoin physiologique. Néanmoins, d'un point de vue pédagogique et physiologique, cette pyramide possède plusieurs intérêts auprès des enfants de maternelle, car par nature, les enfants de 3 à 5 ans ont besoin de satisfaire en premier lieu **les besoins du premier niveau** pour être efficaces dans leurs apprentissages. C'est pour cela qu'une des missions de l'enseignant est de s'assurer que l'enfant ait pu remplir ces besoins pour pouvoir travailler dans les meilleures conditions. De par les contextes sociaux, certains enfants n'ont pas accès à un petit déjeuner respectable. C'est pour cette raison que le ministère de l'éducation nationale a mis en place le dispositif des petits déjeuners dans les écoles du réseau d'éducation prioritaire (Eduscol, 2020) de la maternelle à l'élémentaire permettant aux élèves de manger à leur faim.

Ensuite, afin que les élèves puissent **développer leur autonomie** dans les apprentissages, il est essentiel **qu'ils se sentent en sécurité**. Les sécurités affective et physique doivent donc être assurées grâce à l'élaboration des règles de vie de classe sanctionnant les comportements non adéquats. De même, en favorisant la place de l'erreur, les enfants se sentiront plus à même d'essayer et donc d'apprendre. Le climat de la classe possède donc une place essentielle, car un bon climat permet d'instaurer un cadre sécuritaire et donc propice aux apprentissages. Concernant **le besoin d'appartenance**, les élèves apprennent au sein de la classe à se sociabiliser grâce au fait qu'ils sont sans cesse confrontés aux autres. Grâce à la construction d'un cadre sécurisant où l'enseignant agit comme un médiateur, les enfants communiquent entre eux lors de jeux, lors des phases de regroupement, pendant la récréation. Ainsi, ils commencent à constituer leur rapport au groupe.

Par rapport **au besoin d'estime**, l'enseignant doit agir avec bienveillance et exigence notamment (Programme de maternelle, 2020). De ce fait, il va chercher à encourager les élèves pour leurs progrès. Cela permet d'augmenter leur estime d'eux-mêmes et de leur montrer qu'ils peuvent progresser et réussir comme l'affirme le postulat de l'éducabilité de la loi de refondation de l'école de la République de 2013.

Enfin, concernant le **besoin d'épanouissement**, l'enseignant va chercher à mettre en place des dispositifs, des activités, des projets afin que les élèves puissent obtenir davantage de responsabilités et s'épanouissent finalement dans leur travail.

Les dispositifs permettant de construire l'autonomie :

a) La question de l'espace : Dans la gestion de leurs besoins, de leurs apprentissages et de leur construction de leur autonomie :

« L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. » (Chapitre 1, (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015)

De par cette citation, nous pouvons remarquer que la question de l'espace est très importante dans la gestion des besoins de l'enfant qui rappelons-le, s'ils sont complétés durablement, permettent à l'enfant de rentrer correctement dans les apprentissages. De même, en construisant des espaces adaptés à leur âge et en mettant en lien les éducations à la santé notamment, les enfants apprennent à s'occuper eux-mêmes de leurs besoins sous l'œil attentif de l'enseignant, ce qui leur permet de construire petit à petit leur autonomie. Nous retrouvons des espaces qui permettent de répondre à différents besoins (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015).

Concernant **les besoins physiologiques**, l'enseignant peut mettre en place **un espace de repos** éloigné des coins les plus bruyants comme le coin jeux. Dans cet espace, l'enfant peut aller se reposer lorsqu'il en a besoin. Ainsi, ce coin permet de tenir compte des différents rythmes de chacun, néanmoins attention à ce que ce coin ne soit dédié qu'à cet usage.

Par la suite, pour répondre **au besoin de boire** il est possible de mettre en place un espace dans la classe où les élèves peuvent trouver leur gobelet et de l'eau à côté. Un rituel peut être instauré où un enfant a la responsabilité de s'occuper en début de matinée de disposer les verres et l'eau de façon à ce que chacun puisse se servir. Cela permet de contribuer à travailler leur responsabilité et en conséquence leur autonomie.

Par rapport **aux besoins moteurs**, il est important que les enfants possèdent un espace dans la classe où ils peuvent expérimenter leurs actions motrices au travers de matériels comme des trotteurs, des tapis, des cartons... Dans le cas de classes trop petites, l'espace peut être pensé de manière à ce que l'on puisse utiliser le couloir pour répondre à ce besoin. Les différences d'âge

devront être repérées assez vite pour distinguer les enfants qui auraient davantage le besoin d'expérimenter leur motricité.

Concernant leur **envie de bouger**, il est important que la classe soit pensée de manière à ce que chaque enfant ait la place de circuler. Selon la grandeur de celle-ci, il serait possible d'enlever des tables et des chaises pour en ajouter progressivement au fil des besoins.

Pour les **besoins de sécurité affective et physique**, les auteurs préconisent de faire en sorte que les enfants puissent constamment voir l'enseignant en retirant notamment des meubles trop hauts ou en répartissant les différents adultes de la classe dans différents espaces afin que les liens visuels et auditifs ne soient pas coupés. De même, le matériel de l'enseignant doit être situé en hauteur.

Pour répondre **aux besoins d'appartenance et d'exploration**, des espaces de jeux peuvent être établis comme le coin « jeux symboliques » où les enfants peuvent expérimenter différents rôles entre eux. De manière générale, ces jeux permettent de sociabiliser les enfants, mais aussi de leur faire intégrer les règles et les codes qui régissent notre société en créant des situations qu'ils ont vécues comme « jouer au papa et à la maman » par exemple. Nous avons notamment le coin cuisine qui permet de mettre en place ces jeux (Eduscol, 2015).

Nous avons aussi les jeux de construction où les enfants vont développer de nouvelles actions motrices où ils vont apprendre à les coordonner en les expérimentant (Eduscol, 2015).

Les espaces de jeux perceptifs leur permettent d'expérimenter leurs sens au travers d'activité et de les verbaliser.

D'autres espaces peuvent être créés comme l'espace graphisme dès la PS pour permettre à l'enfant d'expérimenter différents outils et formes graphiques, l'espace lettres en GS en lien avec l'écriture, l'espace des mathématiques en MS et GS...

Plus spécifiquement, pour **les besoins d'apprendre**, il est très important que chaque élève puisse accéder à chaque apprentissage, circuler facilement entre les espaces et avoir le droit de choisir ce qu'ils veulent travailler pour une durée qu'ils déterminent eux-mêmes. Ces espaces dédiés aux apprentissages doivent répondre à plusieurs conditions : ils doivent avoir un nombre de places définies, ils doivent être délimités et spécifiques à une tâche en particulier. Celle-ci doit avoir été expliquée et comprise. Enfin, le matériel doit être à portée de chacun. Que ce soit dans ces espaces où l'on fait travailler les élèves sur un apprentissage spécifique ou les autres espaces, il serait intéressant de mettre à la portée des enfants un affichage informatif sous forme de dessin pour

faciliter la compréhension et la mémorisation de l'utilité de chaque espace/tâche. Cela permettrait d'alléger le travail informatif de l'enseignant. Un coin dédié aux **fichiers autonomes** que j'ai pu remarquer dans certaines classes peut aussi être mis en place. Cela permet aux enfants de reprendre une activité qu'ils ont déjà travaillée auparavant de manière autonome.

En conclusion, tous ces espaces doivent être présentés dès le début aux enfants avec la signification des différents affichages. Cette façon de penser l'espace est associée à l'idée des ateliers autonomes où les enfants choisissent la tâche qu'ils souhaitent effectuer en fonction de leurs besoins. L'enseignant agit alors comme un guide et circule entre chaque espace pour étayer leur travail.

Ce type de fonctionnement a pour avantage de permettre à l'enseignant d'observer concrètement chaque enfant et de proposer en conséquence une pratique différenciatrice efficace. Il est intéressant de remarquer que cette manière de penser les espaces est très différente des pratiques actuelles, puisqu'elle permet de les penser de manière évolutive, ce qui n'est pas souvent le cas. De plus, elle cherche à répondre **aux besoins d'autonomie** de chacun au travers des différentes conditions évoquées auparavant.

Le dispositif des espaces est un moyen permettant de repenser la construction des apprentissages et l'autonomie des enfants. Elle place l'enfant en son centre et évolue en fonction de ses besoins, néanmoins il existe d'autres dispositifs et outils permettant de développer cette autonomie.

b) Les ateliers autonomes, motivation et liberté :

Pour favoriser l'autonomie des élèves, il est aussi possible de mettre en œuvre le dispositif des ateliers autonomes auquel nous avons fait allusion auparavant. Ce dispositif provient de la pédagogie Montessori. L'objectif de ces ateliers est de permettre aux enfants de travailler individuellement ou en groupe sans que l'enseignant ne dirige l'activité. Celui-ci possède une fonction de guide et pratique l'étayage auprès de chacun. Afin que les ateliers dirigés se transforment en ateliers autonomes **plusieurs conditions** doivent être établies (Feyfant, 2016) :

- Lors de la constitution de ces ateliers, il est essentiel que l'enseignant ait prévu une bonne **différenciation pédagogique** avec le matériel adéquat afin d'éviter que les élèves ne retiennent son attention sans arrêt.

- Les enfants doivent **connaître** les différentes **activités** proposées avec **leurs critères de réussites**, de **réalisations** et les différents **objectifs** que l'enseignant leur explicitera dans un souci de bienveillance et d'exigence. Ainsi, les apprentissages doivent **avoir du sens** auprès de chacun et les consignes données doivent être simples et claires.

- Un **temps** doit être donné pour rythmer les temps de travaux et les temps de jeux. Ainsi, les enfants savent combien de temps il leur reste et peuvent en conséquence commencer un nouveau travail.
- Le travail doit pouvoir être **validé** par quelqu'un que ce soit un camarade ou l'enseignant donc celui-ci peut prévoir des outils de contrôle pour cette validation.
- Les enfants doivent pouvoir choisir l'activité qu'ils souhaitent commencer, car cela leur permettrait de s'engager plus facilement dans l'activité (Briquet-Duhazé, 2011) et d'augmenter leur motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). En conséquence, leur concentration serait davantage accrue qu'un enfant qui devrait aller dans un atelier qui ne l'intéresse pas au premier abord.

Enfin, la notion de liberté est essentielle au sein de la mise en place de ces ateliers. En effet, la liberté de choix est un des principes de la pédagogie Montessori (Dénervaud et Gentaz, 2015). C'est en donnant le choix des ateliers ou des activités aux enfants que ceux-ci vont pouvoir prendre des initiatives et en conséquence développer leur autonomie.

c) Le principe de l'aide :

Pour favoriser la mise en place de ces ateliers, d'autres dispositifs peuvent lui être associés comme un **système d'aide**. Il peut être difficile en maternelle d'instaurer ce système, néanmoins cela reste possible.

Une relation d'aide va débiter lorsqu'un élève aura besoin de l'assistance d'une personne pour comprendre quelque chose. Lorsqu'un enfant devient l'aidant, une relation dissymétrique se met en place où l'enfant devient **l'expert**, car il possède davantage de compétences que l'aidé (Connac, 2017). Cette relation va permettre de **responsabiliser** l'aidant. Malgré tout, un aidant peut très bien devenir aidé si ses compétences sont jugées insuffisantes pour parvenir à surmonter une difficulté seule, une inversion des rôles peut donc se faire. Une relation d'aide se termine lorsque l'aidé **peut continuer son travail en toute autonomie**.

Il existe deux aides (Connac, 2018), **l'aide proactive** et **rétroactive**. L'aide est « **proactive** » lorsque l'accompagnement se fait par étapes. Dans ce cas précis, l'enseignant va donner des indications précises à l'élève pour qu'il réussisse l'activité. Ce type d'aide n'est pas productif, car il ne permet pas à l'enfant de créer des stratégies de compréhension et irrémédiablement de l'apprentissage.

Par la suite, l'aide devient « **rétroactive** » lorsque l'aidé arrive à comprendre et à assimiler les explications de l'aidant qui va répondre à ses questions ou à ses erreurs. Cette aide est la plus efficace, car l'aidé reste acteur de ses apprentissages en demandant de l'aide sur ses propres

difficultés qu'il aura tenté de résoudre seul, puis avec l'appui de l'aidant. Toutefois, toutes les aides ne se valent pas et la plus contre-productive est l'aide **exécutive**, où l'aidant va directement donner la réponse. L'aide qui serait peut-être la plus efficace est l'aide **peu élaborée**, où l'aidant donnerait une information simple et appropriée à l'exercice pour permettre à l'aidé de comprendre. Pour atteindre cette forme d'aide, il faut que l'enfant aidant possède des qualités relationnelles et personnelles. Pour terminer, pour qu'une aide se révèle efficace, il faut qu'elle présente certaines caractéristiques. C'est pourquoi nous nous penchons sur les cinq caractéristiques que l'élève aidant doit avoir envers l'élève aidé (Baudrit, 2011) :

- Dans la première, l'aide apportée doit être **appropriée à la situation**.
- La deuxième est que cette aide doit être **adaptée à la demande**.
- La troisième est que l'aide doit **survenir assez rapidement** afin que l'aidant puisse répondre aux questions encore « fraîches » de l'aidé.
- La quatrième est que l'aidé **doit comprendre les explications** de l'aidant pour qu'il puisse les **réutiliser pour réussir à faire son activité** (cinquième caractéristique).
- Les travaux de Webb (Connac, 2011) vont en rajouter une sixième que je trouve intéressante, car il s'agit du fait que **la demande d'aide doit provenir de l'aidé** et non de l'aidant. Ainsi, cela lui permet de s'impliquer davantage dans son travail et de véritablement écouter l'aide apportée par l'aidant et non simplement d'attendre une réponse qui ne permettra pas à ses processus de l'apprentissage de bien se développer.

En maternelle, il serait possible de faire **des groupes d'aides** en fonction des besoins de chacun. Cependant, il serait essentiel, pour que l'aide soit efficace, d'explicitier ce dispositif aux enfants et de les faire discuter sur le principe de l'aide pour les former. En matière de **régulation** et de **fonctionnement**, un **permis de travail autonome** (Connac, 2012) pourrait être mis en place. Il serait possible de le donner dès le début de l'année à chaque élève en leur présentant leurs droits. Il leur serait indiqué qu'en cas de mauvaise conduite, leur permis pourrait être retiré dans un principe de sanction éducative. Cela permet de **responsabiliser** chaque enfant et de les aider à se rendre compte que chaque lieu est régi par des **règles** et qu'en cas d'infraction, alors leurs droits s'en retrouvent impactés.

Pour **signaler le besoin d'aide**, un tétraèdre de couleurs (Connac, 2012) peut leur être donné lors des activités autonomes où le rouge indiquerait le besoin d'aide par un camarade, le vert pour ne pas être aidé, le orange pour être aidé par l'enseignant...

d) Les rôles et le tableau de responsabilité :

Enfin, le dernier dispositif qui me semble intéressant d'aborder est l'utilisation des rôles et du tableau de responsabilité en maternelle. Ce principe vient de la pédagogie Freinet (Braun, C. Chrétien, P. Clivio, C. Despoulain, P. Grailhe, F. Mislin, A-M. Thomas, F.) qui explique que c'est en prenant en main la classe que les élèves se responsabilisent et s'autonomisent. De ce fait, la place des rituels est essentielle. En maternelle, il existe différents rôles selon les niveaux, il peut y avoir :

- le rôle de la date ;
- le rôle des verres d'eau où un enfant s'occupe de disposer les verres de ses camarades et de remplir la carafe d'eau ;
- le rôle pour ranger un lieu en particulier de la classe ou de l'école.

Les rôles sont attribués en fonction des besoins de l'enseignant vis-à-vis de la classe et doivent tourner régulièrement pour permettre d'ouvrir la conscience des élèves vers **le principe de citoyenneté et d'autonomie**.

Il existe d'autres formes de dispositifs qui permettent de travailler l'autonomie des élèves, néanmoins, ceux présentés ici sont ceux qui m'intéressaient le plus. Dans ces dispositifs, **l'enfant est mis au centre** et la capacité d'adaptation de l'enseignant est essentielle pour que les dispositifs aient du sens auprès de chacun et soient efficaces. Toutefois, ces systèmes ne permettent pas aux enfants de progresser de la même manière, car chaque enfant est unique et possède en conséquence des rythmes de l'apprentissage totalement différents. Ces différences sont à la fois très enrichissantes pour tous les acteurs d'une classe, mais aussi très difficiles à gérer pour certains enseignants qui n'arrivent pas forcément à les faire progresser et réussir comme ils le souhaiteraient. Ces différences sont notamment accentuées dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) et nous allons voir plus précisément **en quoi les différences posent problème par rapport à la construction de l'autonomie et à quoi sont-elles dues ?**

Les enseignants face à un public très hétérogène : les difficultés de la construction de l'autonomie :

La norme d'autonomie et les inégalités sociales :

Tout d'abord, les difficultés de la construction de l'autonomie prennent en partie leur origine dans la construction de **la norme d'autonomie**. Cette norme a été façonnée par notre société en réaction aux travaux concernant les études du développement de l'enfant. Auparavant, les sociétés

considéraient les enfants comme étant des objets et non comme des individus à part entière et il a fallu attendre le XVI^e siècle pour que cela commence à changer au travers du processus d'individualisation de l'enfant (Fapeo, 2008). L'enfant va acquérir au fil des siècles de plus en plus de reconnaissance pour être finalement reconnu comme un être à part entière pourvu de droits au travers de la convention des droits de l'Enfant de 1989 et d'une personnalité propre. Ce mouvement de libération de l'enfant va alors obliger les pratiques et les modèles éducatifs à évoluer en reconsidérant les hiérarchies et les rapports à l'autorité (Périer, 2014). Ainsi, d'après Périer (2014, p.3), ce mouvement avait pour objectif de « libérer l'individu des appartenances prescrites et des assignations identitaires au profit d'une égalisation des statuts et d'une visée d'émancipation permettant idéalement à chacun d'affirmer sa personnalité et de révéler ses potentialités » dans une optique suivant les idées des Lumières.

En conséquence, le processus d'autonomisation a évolué de manière complexe au cours de la période contemporaine en raison des changements subits dans les différentes éducations familiales et éducatives. En effet, ces éducations axées sur des relations de contrôle et d'encadrement vont évoluer vers des **relations d'accompagnement** pour permettre aux enfants d'apprendre et finalement de **s'émanciper**. Ainsi, les adultes ont un rôle de guide, d'aide et de protection envers chaque enfant et ils doivent leur fournir un environnement stable qui leur permettra de s'épanouir. De ce fait, les adultes ont obtenu la très grande responsabilité de socialiser correctement leur enfant dans une société individualiste changeante. L'objectif de cette éducation parentale, mais aussi enseignante va être de réussir à éduquer les enfants sans se baser sur une norme préétablie qui les priverait de leurs différences et de leur manière de penser. Néanmoins, l'éducation n'est-elle pas sous le joug de nos sociétés qui cherchent à établir des manières de penser ? La socialisation contemporaine a justement évolué de sorte à ce qu'une norme insidieuse prenne le pas sous la forme de l'autonomie avec une nouvelle norme sociale et avec des nouveaux idéaux pédagogique et éducatif à respecter. Au travers de l'autonomie, l'éducation cherche à transmettre aux enfants une diversité de normes, de manière à les conformer à notre société en appuyant sur les idées de liberté notamment, tout en cherchant à masquer les « logiques sociales et institutionnelles » qu'elles cacheraient (Périer, 2014, p.5).

En effet, cette norme cache des rapports de domination et diverses formes d'inégalités, puisqu'elle postule l'idée qu'une personne doit devenir autonome sans prendre en considération les milieux sociaux, l'histoire ou encore les différentes éducations qui lui permettent de naître, alors que c'est tout ceci qui aide un individu à devenir autonome d'après Bourdieu (Périer, 2014). Elle se construit,

finalement, au travers de la socialisation avec autrui dans des contextes bien établis. De facto, les familles et l'école mettent en place des éducations avec leur lot de normes, de règles et de valeurs toutes différentes les unes des autres. En effet, il a été montré qu'un enfant provenant d'un milieu social favorisé possédait une autonomie plus grande qu'un enfant venant d'un milieu social défavorisé (Gombert, 2008). Cette idée se retrouve aussi chez Bourdieu et Passeron (1970) qui expliquent qu'en raison d'un niveau d'instruction plus élevé, les familles des milieux favorisés transmettaient à leurs enfants les implicites scolaires et élevaient leur capital culturel. De ce fait, ces enfants réussissaient mieux, puisqu'ils se conformaient aux attentes du système scolaire, contrairement aux enfants dont les parents ne possédaient pas un niveau d'instruction élevé. Ces implicites se rapportent généralement aux ressources cognitives, langagières et sociales où l'on demande avec la norme d'autonomie, qu'un enfant/élève arrive à se gérer soi-même, à construire ses connaissances et compétences, à se comporter comme un citoyen responsable (Lahire, 2005).

Ainsi, le milieu social et le degré d'instruction des parents possèdent une place essentielle dans l'acquisition des différents apprentissages ce qui peut expliquer la très grande hétérogénéité des enfants vis-à-vis de l'autonomie. Néanmoins, cette écrasante demande de faire de son enfant un être autonome ne devrait pas être de la seule responsabilité des parents. Si la société ne souhaite pas partager cette responsabilité, alors c'est aux enseignants de la prendre et d'aider les parents qui en auraient besoin. La coéducation est donc primordiale afin que chaque partie puisse s'aider pour la réussite de chacun. Cependant, des problèmes de communication se posent, car comme le signale Périer (2014, p.6), les parents et les enseignants ont du mal à communiquer sur les différents problèmes des enfants en raison du fait que les enseignants leur en attribuent directement la faute, ce qui entraîne une image défailante de l'éducation parentale, empêchant une bonne communication de s'établir.

En conclusion, au sein des classes de maternelle, si les enseignants rencontrent autant de difficultés à construire l'autonomie des enfants c'est en partie due à cette norme d'autonomie construite par une société qui privilégie les milieux favorisés et qui cherche à maîtriser les manières de faire et de penser.

Problématique :

Face à ces recherches, l'autonomie est une compétence que l'élève développe tout au long de sa scolarité grâce à l'enseignant, mais aussi à tout son entourage. Les différents auteurs ci-dessus ont apporté leur éclairage sur cette notion complexe et montrent que l'enseignant doit utiliser différents outils et dispositifs pour la développer.

Malgré cela, il serait intéressant d'observer directement sur le terrain : **comment un enseignant aguerri construit-il l'autonomie des élèves de maternelle dans une classe à trois niveaux malgré la grande hétérogénéité du niveau des enfants ? Être autonome est-ce seulement se débrouiller tout seul ou est-ce réussir à utiliser les différents outils mis à notre disposition ?**

Ainsi, quels dispositifs et outils met-il en place au sein de sa classe pour construire l'autonomie de chaque niveau ? Quelles postures cet enseignant a-t-il ? Est-il plus présent pour aider les PS, que les MS et les GS ? Laisse-t-il les enfants se débrouiller ? Quelles libertés leur laissent-t-il ?

De même, quels autres choix, cet enseignant a-t-il fait concernant l'organisation spatiale de la classe et les différentes activités proposées pour faire évoluer l'autonomie des enfants ? Je pense qu'il est pertinent de partir du travail de cet enseignant, puis de l'interroger sur ses choix porteurs de représentations, mais aussi de difficultés, car on peut se demander si la construction de l'autonomie dans ce genre de classe n'est pas plus difficile en raison de l'hétérogénéité des enfants qui doit être gérée. Ainsi, l'objectif de ce mémoire est d'observer la manière dont l'enseignant aide les enfants de la PS à la GS à construire leur autonomie tout en gérant la grande diversité de niveau de chaque enfant qui peut en ralentir sa construction et observer si l'autonomie dans cette classe est signe de débrouillardise ou si elle se construit de par l'utilisation d'outils ?

III) Présentation du terrain d'étude :

Au début de mon objet d'étude, je souhaitais interroger deux personnes avec d'un côté une enseignante débutante et de l'autre une enseignante aguerrie pour pouvoir confronter les données et faire ressortir les points saillants de ces deux expériences. Néanmoins, suite à la préparation au concours et à la formation de ce master nous demandant de préparer de multiples UE, je n'ai eu l'occasion de n'interroger qu'une seule enseignante sur ses pratiques. J'ai donc suivi sur deux jours consécutifs, une enseignante chevronnée Mme F. dans une classe à trois niveaux de 23 élèves. Cette classe a la particularité de voir défiler un bon nombre de stagiaires. De ce fait, ma présence auprès des enfants, ne les a pas dérangés.

IV) La méthode d'investigation :

1) Le cadre théorique :

Pour comprendre les choix de l'enseignant sur ses actions concernant la construction de l'autonomie des élèves de maternelle je me suis dirigée vers la méthode du **cours d'action** développé par Jacques Theureau (2004). Cette méthode se définit par l'activité d'un acteur qui est « engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée » (Theureau, 2004, p.48). Le fait que cette activité est « **significative** » pour l'acteur donc la part de ce qui est « **montrable, racontable et commentable** » va lui permettre d'en expliciter son déroulement auprès de « l'observateur-interlocuteur » et d'en comprendre en conséquence ses choix (Theureau, 2004, p.48). Il s'agit donc d'une méthode empirique qui permet d'explicitier l'activité réelle de l'acteur dans la classe tout en prenant en compte ses préoccupations, ses intentions, ses connaissances. En conséquence, l'activité de l'acteur ne peut pas être dissociée de son environnement, ces deux facteurs étant complémentaires.

La méthode du cours d'action se base sur deux principes celui de « **l'énaction** » et de « **la conscience pré-réflexive** » (Theureau, 2010) :

- Le principe **de l'énaction** est le fait de faire émerger du sens lors d'une interaction asymétrique entre l'acteur et son environnement. L'énaction prend en compte le fait que l'individu se développe dans un milieu qui lui est propre avec sa propre culture, ses règles, ses choix, ses sentiments... et nous permet d'en comprendre ses motivations.

- Le principe de la **conscience pré-réflexive**, fait suite au précédent principe. Il se caractérise par l'hypothèse que chaque acteur est capable, si les conditions le permettent, d'exprimer ce qu'il a vécu au chercheur. Cela permet donc à ce dernier de comprendre la dimension subjective de l'expérience qu'a vécue l'acteur. Pour accéder à cette conscience, il est essentiel qu'il ne généralise et n'analyse pas les raisons de ses actions, mais qu'il les explicite comme il les avait pensé au préalable pour que le chercheur puisse accéder au sens implicite de celles-ci. Ainsi, en tant qu'observateur-interlocuteur, il est important de guider l'acteur en réorientant son propos si besoin, mais aussi en le prévenant des règles de l'entretien pour entretenir une relation de confiance.

2) Le cadre méthodologique :

2. a) L'auto-confrontation :

Au sein du cours d'action, plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour aider à expliciter la conscience pré-réflexive de l'acteur. Nous avons notamment l'entretien d'auto-confrontation, l'entretien de remise en situation dynamique et les verbalisations simultanées. Je me suis donc dirigée vers la méthode de l'entretien d'auto-confrontation qui, selon Theureau (2010) permet au chercheur de confronter l'acteur à ses choix afin de les comprendre au travers d'observations ou d'enregistrements.

Avant de procéder à l'entretien d'auto-confrontation, j'ai pris en vidéo des moments clés de la classe à savoir le temps d'accueil, la passation des consignes et les activités du matin. J'ai effectué mon recueil de données durant deux jours d'affilé. Au début, je m'étais focalisée uniquement sur les actions des enfants, cependant, après m'être rendu compte de mon erreur, j'ai eu besoin de plus de données où l'on voyait les actions de l'enseignante en lien avec l'autonomie des enfants. J'ai utilisé une caméra pour filmer ses actions. Cependant, j'ai eu quelques problèmes techniques puisque celle-ci est tombée en panne. De ce fait, j'ai dû utiliser mon téléphone portable pour filmer. Néanmoins, la qualité audio étant assez médiocre, cela m'a porté préjudice lors des retranscriptions qui n'ont pas pu être aussi riches que prévues. Au sein de la classe, j'ai tenté d'être la plus discrète possible pour ne pas trop interférer avec le quotidien des enfants et les actions de l'enseignante. De même, j'ai pris en photo des éléments de la salle de classe afin d'en comprendre son organisation et voir les outils que l'enseignante utilisait pour favoriser l'autonomie de ses élèves.

Après cela, j'ai construit un questionnaire en lien avec des scènes marquantes de l'activité de l'acteur avec des questions clés pour susciter sa conscience pré-réflexive où j'ai sélectionné les moments qui me semblaient les plus importants.

L'entretien s'est finalement déroulé dans la classe de l'enseignante, car celle-ci se trouvait éloignée de tous les bruits qui auraient pu parasiter cet entretien. Au début de celui-ci, je lui ai présenté les règles de l'entretien d'auto-confrontation à savoir : éviter un discours général, ne parler que de ses actions, s'interroger sur ce qui l'a poussé à agir comme elle l'a fait, qu'elles étaient ses préoccupations durant ces moments... En tant que chercheur, j'ai dû m'obliger à bannir le « pourquoi » dans mes questions.

Durant l'entretien, j'ai choisi certains moments clés où je lui posais des questions comme : « Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ? » « Qu'est-ce qui t'amène à faire cela ? »... Mon objectif était vraiment de la guider, de réussir à lui faire expliciter ses propos et à connaître les raisons qui l'ont poussé durant ces instants à agir comme elle le faisait. L'enseignante pouvait aussi arrêter la vidéo sur des moments qui l'interpellaient. Toutefois, cet entretien fut assez difficile de par le fait d'une part que c'était la première fois que j'en menais un de ce type et que d'autre part j'ai dû recentrer un bon nombre de fois les propos de l'actrice sur elle-même qui partait beaucoup dans le général.

2. b) Le traitement des données :

Après avoir recueilli mes données au travers des photos, des vidéos de l'activité réelle de l'enseignante et des audio liés à l'entretien d'auto-confrontation, j'ai décidé de les traiter selon la méthode suivante :

2. b.1) La retranscription du verbatim et le protocole à deux volets :

Tout d'abord, j'ai décidé de retranscrire entièrement le verbatim de l'auto-confrontation pour ne pas passer à côté d'éléments importants. Ensuite, je me suis référée aux vidéos et aux audio que j'avais pris en classe et j'ai commencé à construire un tableau à double entrée. Du côté gauche, je notais les descriptions et les dialogues que je pouvais comprendre et du côté droit, je notais le verbatim de l'auto-confrontation qui y était lié. Pour faciliter l'analyse, j'ai tenté de séparer les descriptions et les dialogues qui n'avaient pas de liens avec mon objet d'étude.

Verbalisations et comportements en activité réelle	Verbalisations en auto-confrontation :
<i>L'enseignante accueille les enfants.</i>	(Reprise de la vidéo pendant 10 secondes, puis l'arrête.)

<p>Professeur : Bonjour E1, bonjour E2, comment allez-vous ?</p> <p>E1 et E2 (en chœur) : Bonjour maîtresse !</p> <p>Ils se dirigent directement vers le coin regroupement.</p> <p>En parallèle, un stagiaire arrive en classe. Après s'être assuré que E1 allait bien, elle se dirige vers le stagiaire.</p> <p>Elle commence à retirer les étiquettes des présents et des absents qui n'avaient pas été retirées le vendredi soir. E2 fait de même en le voyant faire. Ils vont mettre toutes les étiquettes sur la table à côté de l'entrée et ils prennent leur étiquette prénom et vont la coller. E1 va prendre un jeu de construction et ils se mettent à jouer ensemble.</p>	<p>Enseignante : Alors là, je vois que l'on avait oublié de retirer les étiquettes la veille donc ils le font. Je suis contente, car je ne me souviens pas de les avoir vu retirer les étiquettes. Tu vois quand E1 retire les étiquettes en premier, E2 le fait ensuite sans qu'on le lui dise. Je suis contente, car ça me montre qu'elle gagne en autonomie petit à petit et pas que grâce à moi, mais aussi grâce aux autres enfants sur lesquels elle peut prendre appui.</p> <p>Mais, concernant ces étiquettes, c'est malgré tout bien si je m'en souviens avant que tout le monde n'arrive, car il y a des enfants qui oublient encore de la prendre, bien qu'il y en ait où c'est automatique, donc si en plus je ne met pas les étiquettes sur la table je ne les aide pas.</p>
--	--

Extrait du protocole à deux volets

En faisant mon recueil de données, j'avais une idée assez vague de ce que je voulais filmer. De ce fait, j'ai perdu du temps lors de la retranscription du verbatim et de la description de la classe. Néanmoins, en faisant cela, je me suis davantage appropriée et j'y ai pu voir différentes régularités.

2. b.2) La réduction du verbatim :

Puisque mon verbatim était assez conséquent, j'ai décidé de supprimer les différents éléments qui n'avaient pas grand intérêt à mon sujet d'étude. Puis, j'ai décidé de surligner tous les éléments en lien avec celui-ci en cherchant à les lier et à les regrouper ensemble.

2. b.3) L'analyse locale grâce à l'analyse signe :

Afin d'analyser les différents thèmes trouvés, j'ai décidé d'utiliser l'analyse locale. Cette analyse se base sur une grille d'analyse tétraédrique (Theureau, 2006) où l'on cherche à identifier des unités significatives du cours d'expérience notées U qui se déroulent sur un temps court. J'ai donc cherché les unités significatives les plus pertinentes c'est-à-dire une émotion, une action précise, un discours... J'ai cherché à les surligner dans le protocole à deux volets pour mieux les repérer. Ensuite, j'ai analysé les trois autres signes en rapport avec l'unité significative :

- le représentamen noté R c'est-à-dire ce qui fait choc à ce moment-là concernant à la fois l'action, les émotions et l'interprétation de l'acteur.
- les préoccupations notées E. Elles correspondent aux intentions de l'enseignant, à ses pensées.
- les connaissances mobilisées notées I, donc les connaissances que l'acteur mobilise pour produire ces actions.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
4	Une élève arrive et va directement faire sa responsabilité au coin gobelets.	L'enseignante réagit au vu de son action qu'elle n'avait pas vu en classe.	Donner une responsabilité qui motive l'enfant. Développer l'autonomie et la responsabilisation Faire en sorte que l'ATSEM ait compris la manière dont l'enfant doit réaliser sa responsabilité et expliquer clairement à l'enfant la manière dont on la réalise.	En donnant une tâche motivante, les enfants sont plus à même de penser à réaliser leur responsabilité en toute autonomie. Il est nécessaire que la responsabilité ait bien été comprise pour être correctement effectuée.

2.b.4) L'analyse au travers du cours de vie :

Puisque j'ai interrogé l'enseignante sur l'action qu'elle avait sur l'organisation de sa classe et sur les outils qu'elle avait mise à disposition des enfants pour construire leur autonomie sur une temporalité longue (depuis qu'elle est arrivée dans cette école, donc 5 ans où son organisation a changé au cours des années), j'ai décidé d'utiliser aussi la méthode du cours de vie (Hauw et Lemeur, 2013). Le cours de vie relatif à une pratique cherche à identifier la manière dont les dynamiques de l'acteur s'organisent et se réorganisent sur un temps long. Ces dynamiques sont liées au vécu de l'acteur, dont il faut étudier les expériences sous certaines conditions méthodologiques pour les comprendre. Sur la base des différentes données construites, j'ai cherché à repérer quelques unités d'activités significatives pour l'acteur et qui se déroule sur un temps assez long. Je les ai donc analysés en documentant trois pôles : les virtualités faisant référence aux connaissances de l'acteur, les actualités réalisées faisant allusion à ses actions et enfin les potentialités ouvertes qui correspondent à ses préoccupations. Ainsi, avec cette méthode, je vais chercher à comprendre les transformations de l'activité liée à la pratique enseignante concernant son action sur l'organisation, les outils et les affichages de la classe pour y développer l'autonomie des enfants.

Unité d'activité 1	L'organisation de la classe : Une organisation changeante.
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none">- développer au mieux l'autonomie des enfants.- agrandir sa salle de classe pour donner davantage d'espace aux enfants.
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none">- change sans arrêt son organisation.- a demandé des conseils à des collègues.
Virtualités	<ul style="list-style-type: none">- une classe avec des espaces grands et bien structurés permet de développer l'autonomie des enfants.

Extrait du cours de vie relatif à l'élaboration de l'autonomie des enfants au travers de l'organisation et du choix des outils de la classe.

2.b.5) La discussion

Enfin, après avoir fait une synthèse claire de mes résultats, j'ai confronté mes données à mon état de l'art, ma problématique et les différentes hypothèses posées pour en dégager les intérêts et les limites.

V) Analyse et présentation du recueil de données :

La première partie de mes données repose sur le **cours de vie de l'enseignante** en documentant systématiquement les pôles des unités d'activité construites sur des empanns longs :

- les virtualités ;
- les actualités réalisées ;
- les potentialités ouvertes.

Chaque unité d'activité représente une ou des actions de l'enseignante concernant l'organisation de sa classe et de la mise en place des ateliers autonomes et d'outils qui permettent à ses élèves de construire progressivement leur autonomie.

La seconde partie de mes résultats porte sur des moments précis de classe qui spécifie comment l'enseignante concrétise cette organisation et l'utilisation des outils pour viser le développement de l'autonomie de ses élèves. Pour faire cela, j'ai réalisé une analyse en signes tétraédriques qui comprendra :

- l'unité d'expérience (l'observable) ;
- les actions/les émotions/les interprétations de l'acteur ;
- les préoccupations de l'acteur ;
- et enfin les connaissances qu'elle mobilise.

Les différentes UE choisies tiennent compte des moments de classes les plus pertinents dans le cadre de ce travail où ses actions et ceux de certains enfants sont révélatrices de certaines préoccupations et connaissances mobilisées. Elles se découpent comme suit :

- UE 1 : **Le temps d'accueil avant l'arrivée des enfants.**
- UE 2 : **Le temps d'accueil pendant l'arrivée des enfants.**
- UE 3 : **La passation des consignes des PS**
- UE 4 : **La passation des consignes des MS**
- UE 5 : **Le temps des activités**

Enfin, je présenterai pour chaque unité, à minima, un verbatim pour justifier mes réponses.

Cependant, je vous renvoie aux hyperliens que j'ai mis en place pour vous amener à mes verbatims en annexes.

1) Analyse du cours de vie relatif à la pratique enseignante dans le cadre de l'élaboration de l'autonomie des élèves de PS, MS, GS :

Unité d'activité 1	L'organisation de la classe : Une organisation changeante.
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none"> - développer au mieux l'autonomie des enfants. - agrandir sa salle de classe pour donner davantage d'espace aux enfants.
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - change sans arrêt son organisation. - a demandé des conseils à des collègues.
Virtualités	<ul style="list-style-type: none"> - une classe avec des espaces grands et bien structurés permet de développer l'autonomie des enfants.
Unité d'activité 2	L'organisation de la classe : La création d'ateliers autonomes pour favoriser l'autonomie des enfants de PS à GS.
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none"> - permettre aux élèves de repérer leurs propres apprentissages. - faciliter le repérage des ateliers par les élèves eux-mêmes.
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - disposition des ateliers dans des espaces distincts. - instauration d'un meuble par domaine d'activités : mathématiques, langage... - intégration de photos des enfants sur les meubles.
Virtualités	<ul style="list-style-type: none"> - une organisation par domaine d'activités favorise le repérage par les élèves de ce qu'ils sont en train de faire. - les ateliers doivent être situés dans des espaces où l'on peut facilement circuler pour que les enfants les prennent. - ils doivent déjà avoir été vus avec l'enseignante au préalable.

Analyse :

Durant de nombreuses années, l'enseignante a changé de multiples fois son organisation afin d'expérimenter de nouvelles choses et rendre ses élèves de plus en plus autonomes. En expérimentant, elle s'est rendu compte de certains inconvénients tel que placer le coin regroupement au niveau d'un tableau non aimanté et de certains avantages. Néanmoins, pour améliorer l'espace de sa classe, elle a décidé de demander des conseils à certaines de ses collègues qui connaissaient les avantages de la création ou de la disposition de certains espaces. De ce fait, elle a suivi leurs conseils en remplaçant des espaces comme le coin dînette qui est devenu le coin des poupées, en changeant de positions certains meubles pour agrandir ou réduire des espaces. En les agrandissant, les enfants peuvent réussir à mieux y accéder. En conséquence, ils vont davantage les fréquenter et faire évoluer leur autonomie. Concernant les ateliers autonomes, elle en a changé les meubles en les regroupant par domaine d'activités et non plus par niveau pour que les enfants puissent repérer les apprentissages qu'ils étaient en train d'effectuer. De même, elle a été amenée à

placer sur chacun de ces meubles les photos de chaque enfant en les regroupant par niveau dans l'objectif de faire en sorte qu'ils reconnaissent les ateliers qu'ils peuvent prendre. Elle a remarqué qu'en y mettant les photos, les enfants arrivaient à mieux se repérer. Enfin, un atelier autonome est toujours vu avec les enfants au préalable l'après-midi pour les grands et le matin pour les petits. Il est essentiel qu'ils l'aient déjà fait pour qu'ils puissent le refaire en autonomie et il faut aussi qu'ils soient à leur portée, dans un endroit facile d'accès pour qu'ils les prennent.

Verbatim de l'auto-confrontation :

Enseignante : *Je mets des ateliers autonomes... c'est concentrer dans un meuble pour que les élèves puissent identifier qu'à ce moment ils vont plutôt travailler l'écriture, les lettres...*

Chercheur : *Et du coup qu'est-ce qui t'a fait changer cet espace?*

Enseignante : *J'avais des ateliers, mais c'était davantage un meuble pour les grands, un meuble pour les petits, un meuble pour les moyens comme tu vois. Mais si j'ai demandé à une autre enseignante, c'est parce qu'elle s'y connaissait plus sur l'espace de la classe et puisque je voulais développer au mieux l'autonomie de mes élèves, j'ai décidé de la laisser faire.*

Chercheur : *Et justement qu'est-ce que tu mets en place pour que ces ateliers soient autonomes?*

Enseignante : *L'accès, les photos de chaque atelier à l'endroit où on doit le ranger, qui est reprise dans chaque atelier, il y a la même photo dans le cahier. Dans les premières années où j'ai installé ce dispositif de l'atelier que la photo permet vraiment de les guider.*

Enseignante : *Alors les ateliers en général, on va les faire ensemble et une fois qu'ils savent les faire ça se met en route et ils deviennent autonomes pour les faire.*

(voir annexe 5.1)

Unité d'activité 3	La place du matériel et des jeux dans la construction de l'autonomie
Potentialités ouvertes	- développer l'autonomie de chacun en fonction de leurs besoins sans que l'adulte n'intervienne.
Actualités réalisées	- mets le matériel et les jeux à portée des enfants dans sa classe.
Virtualités	<ul style="list-style-type: none"> - Pour développer l'autonomie, il est nécessaire que les enfants repèrent où est le matériel et que celui-ci soit à leur portée. En faisant cela, ils n'ont plus besoin de demander de l'aide à un adulte lorsqu'ils ont besoin de s'en servir. - un matériel rangé, accessible et connu permet de répondre à leur besoin d'ordre.

Analyse :

Sa représentation de l'autonomie influence ses actions. Pour elle, l'autonomie est de donner assez de liberté aux enfants pour qu'ils puissent expérimenter le plus de choses possible. Pour ce faire, il est essentiel qu'ils aient accès aux différents jeux/matériels et qu'ils connaissent les différents endroits où ils peuvent trouver ce dont ils ont besoin. C'est pour cette raison qu'en début d'année, elle familiarise les PS à la classe et à l'emplacement des différents jeux et matériels dont ils auront besoin. Dès qu'ils viennent le lui demander, elle leur rappelle où les trouver. De même, c'est aussi pour cela qu'elle met tout ceci à leur hauteur et dans des lieux faciles d'accès qu'ils connaissent. Son objectif est donc de développer l'autonomie des enfants et pour ce faire, elle souhaite leur donner assez de repères pour qu'ils utilisent la salle de classe comme leur propre chambre.

Verbatim de l'auto-confrontation :

Enseignante : *J'essaie de faire en sorte que les élèves puissent être autonomes, que les feutres soient à leur portée, les crayons... qu'ils aillent se servir et les poser ensuite quand ils ont fini. J'aimerais qu'ils considèrent la classe comme leur chambre, qu'ils sachent où trouver ce dont ils ont besoin et qu'ils s'en servent comme ils en ont besoin.*

Chercheur : *Donc l'une de tes préoccupations par rapport à ton organisation de la classe c'est du coup l'autonomie ? Et justement quand tu dis autonomie, qu'est-ce que tu entends par là toi ?*

Enseignante : *Tout à fait ! Eh bien...s'ils font une activité... ils n'ont pas besoin de la permission de l'adulte pour aller chercher le matériel. Ce n'est pas moi qui mets sur la table ce dont ils ont besoin. Bien sûr, je leur montre où ils peuvent trouver tout ce dont ils ont besoin... Surtout les PS... en début d'année j'essaie de leur montrer où sont les choses.*

Chercheur : *D'accord. Donc l'autonomie pour toi, c'est de faire en sorte que les enfants puissent se débrouiller et aillent chercher par eux-mêmes les différents matériaux.*

Enseignante : *Tout à fait. En fonction de ce qu'ils ont à faire à plusieurs ou tout seul, ils ont la possibilité d'aller chercher des crayons, des feutres, comme ils en ont envie ou selon leur travail.*

(Annexe 5.2)

Unité d'action 4	Le cahier des ateliers autonomes : un outil favorisant l'autonomie.
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none">- permettre aux enfants de repérer facilement l'atelier autonome qu'ils souhaitent prendre.- favoriser leurs initiatives à en faire et à chercher par eux-mêmes les choses.- faire en sorte qu'ils gèrent eux-mêmes l'avancement de leur cahier pour les responsabiliser.
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none">- élaboration de cahiers en lien avec les ateliers autonomes où figurent les photos des meubles et des ateliers.

Virtualités	<ul style="list-style-type: none"> - pour favoriser l'autonomie, les enfants ont besoin de se repérer. - pour se responsabiliser, ils doivent faire eux-mêmes les choses.
-------------	---

Analyse :

Dans la suite de l'élaboration des ateliers autonomes, l'enseignante a créé des cahiers autonomes découpés en trois catégories : les lettres, les mathématiques et la manipulation. Pour chaque catégorie, on retrouve la photo du meuble correspondant aux ateliers et pour chaque atelier on a la photographie de celui-ci. Lorsque l'enfant fait un atelier, il demande la confirmation de réussite à un adulte de la classe et ensuite il coche celui qu'il a effectué. Ainsi en faisant cela, l'enseignante cherche à aider les enfants en leur donnant des points de repère pour qu'ils puissent se débrouiller par eux-mêmes et choisir les ateliers qu'ils souhaitent réaliser. Elle veut aussi qu'ils choisissent eux-mêmes les ateliers qui les intéressent et qu'ils s'occupent de leur cahier pour les responsabiliser.

Verbatim de l'auto-confrontation :

Enseignante : *Dans leur cahier, ils vont devoir cocher les activités qu'ils ont faites à chaque fois. Dans le cahier, il y a la photo du meuble où ils pourront trouver les ateliers pour qu'ils puissent se repérer. Dans le cahier, ils ont les photos correspondantes, ça leur donne une ligne de conduite en fait, ils savent quels sont les ateliers qu'ils ont à faire.*

Unité d'action 5	Le tableau des responsabilités : un outil favorisant l'autonomie et la responsabilité des enfants
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none"> - impliquer les enfants pour les responsabiliser dans les tâches de la classe. - se décharger d'une part des activités à mener. - donner une responsabilité à tout le monde.
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - mise en place d'un tableau des responsabilités dans sa classe. - petits groupes pour réaliser la date - création de deux maisons : la maison des "présents" et la maison des "absents"
Virtualités	<ul style="list-style-type: none"> - pour responsabiliser les enfants, il faut leur donner des tâches à faire dans la classe. - pour qu'une responsabilité soit réussie, il faut qu'elle soit menée à bien et que l'enfant y ait pensé seul. - construire l'autonomie en leur montrant qu'ils sont capables de les faire. - chaque niveau est capable de prendre les mêmes responsabilités. - nécessité d'un affichage pour rappeler les responsabilités aux enfants et à l'enseignante. - leur donner le temps de s'en souvenir en la leur donnant pendant plusieurs semaines pour qu'ils l'intègrent à leur routine. - les PS ont besoin d'une aide supplémentaire dans le cas d'une responsabilité un peu plus compliquée.

Analyse :

Pour faire vivre la classe, l'enseignante a décidé de mettre en place un tableau des responsabilités. En faisant cela, elle avait pour idée de permettre aux enfants de prendre la classe dès leur arrivée en leur donnant des responsabilités à remplir. Au fur et à mesure de l'année, elle a ajouté certaines responsabilités comme celle des verres d'eau. Cette responsabilité lui est venue à l'esprit lorsqu'elle s'est rendu compte que les verres d'eau n'étaient jamais prêts lorsque les enfants rentraient de sport, car personne n'avait le temps de le faire. En conséquence, elle l'a ajouté pour se décharger de cette tâche d'une part et pour donner une responsabilité en plus aux enfants d'autre part. Les responsabilités sont généralement individuelles, mais elles peuvent être faites à plusieurs dans le cas de la date par exemple où plusieurs supports sont utilisés pour la faire, ou encore dans le cas d'une nouvelle responsabilité qu'un PS a la charge. Celui-ci est donc accompagné par un MS ou un GS qui connaît le travail à faire. En leur donnant ces tâches, l'enseignante veut leur montrer qu'ils peuvent réussir à faire les choses. Ainsi, ils construisent leur sens des responsabilités, bien que l'enseignante ait besoin de les leur rappeler.

Celle-ci change leurs responsabilités au bout d'une quinzaine de jours lorsqu'ils savent la faire correctement et sans qu'elle n'ait eu besoin de les leur rappeler. Seule la responsabilité des étiquettes est donnée à tout le monde en même temps, pour que chacun puisse avoir une responsabilité à faire dès son entrée en classe. Les enfants peuvent se la rappeler entre eux en observant les actions de chacun.

Verbatim de l'auto-confrontation :

Enseignante : *Le tableau des responsabilités, c'est prendre la classe en main quand on arrive le matin et justement je trouve que c'est les élèves qui font vivre la classe. Il y a des enfants, à partir des moyens, ils sont par groupes de 2 et de 3, parce qu'il y a différents supports de date.*

Chercheur : *Ta principale préoccupation par rapport à ce tableau des responsabilités c'est ?*

Enseignante : *C'est d'impliquer les élèves dans tout ce qu'il y a à faire dans la classe, me décharger de certaines tâches auxquelles je ne pensais pas comme les gobelets d'eau. Je trouve que c'est leur montrer qu'ils sont capables de faire et des élèves sont très autonomes là-dessus. Je n'ai pas besoin d'intervenir, ils le font quelle que soit la responsabilité et il y en a d'autres qui sont dans le jeu le matin. Surtout pour les petits et ensuite cela dépend du degré de maturité.*

Chercheur : *Du coup, quelle serait ta préoccupation par rapport à ça ?*

Enseignante : *C'est toujours de faire le petit étayage de dire "dis-moi est-ce que tu as fait ta responsabilité du matin"? Je vois justement au bout de 15 jours, si je dois lui redemander ou s'il arrive à le faire seul. S'il y arrive sans que je lui dise, mon objectif est atteint, il aura gagné un peu en autonomie. Il faut au moins 15 jours pour s'installer dans une responsabilité et y penser sans que je ne leur dise. Pour moi c'est réussi quand je n'ai pas besoin de le dire.*

Chercheur : *Donc ton objectif c'est qu'ils se responsabilisent et s'autonomisent en y pensant seuls.*

Enseignante : *Oui, et puis ils peuvent se le rappeler en voyant faire les autres.*

(Annexe 5.3)

Unité d'action 6	L'affiche de tutorat : un outil favorisant l'autonomie et la responsabilité des enfants
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none">- gagner plus de temps lors de la mise en rang en liant un grand à un petit.- responsabiliser les grands envers les petits qui doivent leur montrer l'exemple, les guider lors des temps de transition, les aider à prendre soin d'eux.- grâce aux photos, les aider à se souvenir des binômes.- favoriser leur autonomie et leur sociabilisation.- les grands doivent prendre en charge leur petit sans qu'on le leur rappelle.
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none">- création d'un tutorat et d'une affiche recensant les duos dans la classe sous les conseils de ses collègues.- présentation de cette affiche à la classe
Virtualités	<ul style="list-style-type: none">- En associant les enfants entre eux, ceux-ci apprennent à se sociabiliser et à se confronter à autrui.- Un affichage est essentiel pour rappeler à tout le monde les pairs.- Un enfant a besoin de changer de binôme au cours de l'année pour éviter les disputes.- Ils apprennent de l'enseignant, mais ils apprennent aussi de leurs pairs.

Analyse :

Lors de son arrivée, ses collègues lui ont conseillé de mettre en place un tutorat entre ses PS et ses GS pour que ceux-ci aident les plus petits. Ainsi, elle leur a expliqué qu'ils devaient s'occuper de leur petit en l'aidant à se ranger, à lui mettre le manteau, en l'accueillant le matin, en l'accompagnant lors des temps de transition pour aller aux toilettes, pour aller en sport, à la bibliothèque, etc. Au cours des années, elle s'est rendu compte que ce tutorat était efficace et c'est pour cette raison qu'elle a gardé ce système. Cela lui permet de gagner du temps lors de la mise en rang, de responsabiliser les grands envers les petits dès leur entrée en classe et de développer leur autonomie s'ils y pensent eux-mêmes dans un premier temps et s'ils arrivent à s'occuper correctement de leur petit dans un deuxième temps. De même, du côté des PS, cela leur permet d'avoir un repère dès le début de l'année et si les relations fonctionnent bien, un cadre sécuritaire se met en place. Enfin, elle s'est aussi rendu compte à certains moments qu'un grand était plus à même d'aider un petit à se calmer, de ce fait ce système permet aussi de développer l'entraide et la socialisation. Néanmoins, un rappel peut être nécessaire selon les grands, car certains s'impliquent moins que d'autres.

Le fait d'avoir choisi de représenter ce tutorat sous la forme d'un affichage a pour objectif d'aider l'enseignante et les enfants à se souvenir des binômes.

Pour finir, c'est l'enseignante qui constitue les binômes en début d'année puisqu'elle ne les connaît pas et c'est durant la deuxième période que les petits choisissent leurs grands pour favoriser leurs préférences et améliorer leurs liens. Toutefois, lorsque des tensions commencent à naître, l'enseignante change les binômes.

Verbatim de l'auto-confrontation :

***Enseignante :** Il s'agit d'une affiche de tutorat. J'ai suivi les conseils des collègues, quand je suis arrivée ici, d'associer un grand et un petit. Les grands aident leur petit à se diriger dans l'école, à se mettre en rang, il l'accueille le matin... Le petit se sent plus sécurisé et le grand se sent responsable. Ainsi, le matin ils savent qu'ils ont quelque chose à faire. Après ça dépend des enfants, il y en a qui prennent ce rôle très à cœur, il y en a qui y pensent un peu moins, mais quand on le leur rappelle le rang se fait tout de suite. Il y a beaucoup moins de temps d'attente.*

L'affichage avec les photos permet aux enfants de savoir avec qui ils doivent se ranger. Et ça me permet aussi d'y penser, parce que sinon je n'y penserai jamais, je ne saurai pas qui est avec qui. Moi j'ai bien remarqué plein de fois... et l'année dernière a vraiment été un moment flagrant, un petit qui avait vraiment du mal à se canaliser, sa grande a mis moins de temps que moi à le calmer. Pour moi c'est quelque chose de vraiment important parce que cela permet aux élèves d'apprendre l'entraide, les relations, ce sont des compétences vraiment très importantes.

(Annexe 5.4)

Unité d'action 7	Le tableau et son affichage : des outils visant l'évolution de l'autonomie
Potentialités ouvertes	<ul style="list-style-type: none"> - affichage mobile pour que les enfants puissent les déplacer selon leurs besoins durant les activités. - les autonomiser - les sociabiliser
Actualités réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - sélectionne et organise les affichages du tableau
Virtualités	<ul style="list-style-type: none"> - un affichage mobile leur permet d'avoir des repères qu'ils peuvent utiliser pour travailler correctement. - ils apprennent à développer leur autonomie en agissant grâce à l'affichage que met en place l'enseignante et à leurs observations de leurs pairs. - ils deviennent autonomes en agissant seuls grâce aux outils que l'enseignante met à leur disposition, mais aussi grâce à leurs observations de leurs pairs.

Analyse :

Elle a instauré des affichages au tableau reprenant les jours de la semaine, la file numérique, les mois de l'année pour aider les enfants à avoir des repères. Elle constate que les mois de l'année sont mal placés, car elle a remarqué que les enfants de PS n'y étaient pas du tout sensibles, contrairement aux GS qui commencent à s'y intéresser lorsqu'elle y fait allusion. A côté de la file numérique et des jours de la semaine, l'enseignante a placé des étiquettes mobiles pour que les enfants puissent les utiliser lors des temps de travail. Cet affichage agit donc comme un repère et a un objectif fonctionnel.

Verbatim de l'auto-confrontation :

Chercheur : Et ensuite par rapport au tableau, est-ce que tu as quelque chose à dire par rapport à la manière dont tu as organisé les affichages?

Enseignante : Mon tableau est trop petit, mais je fais avec. Les affichages qui restent constamment au tableau sont les jours de la semaine, la frise numérique jusqu'à 30, les mois de l'année tout en haut mais les petits ne les voient pas, j'y fais référence de temps en temps mais bon c'est encore... les grands y sont plus sensibles... par contre les jours de la semaine la barre ne bouge pas c'est le repère et à côté il y a les étiquettes qui bougent, car quand on enlève une étiquette et qu'on n'a pas la bande de repère on est perdu. Ils ont besoin de cette file pour se repérer. C'est pareil pour la file numérique.

Chercheur : D'accord, donc une de tes préoccupations c'est que les enfants aient des repères pour qu'ils puissent travailler correctement comme bon leur semble.

Enseignante : Tout à fait !

2) L'analyse en signe :

UE 1 : Le temps d'accueil avant l'arrivée des enfants.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
1	Présence de caisses d'activité sur les tables.	Installation des activités. S'assurer que tout soit en ordre.	Permettre aux enfants de se sentir en sécurité dans la classe en leur donnant des ateliers dès le départ. Montrer qu'ils sont attendus.	Les enfants ont besoin de se sentir en sécurité. En leur donnant des activités qu'ils aiment, de manière répétée, ils acquièrent des repères.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p>Chercheur : Peux-tu me dire ce que tu es en train de faire ?</p> <p>Professeur : Alors là, je suis en train de préparer quelques ateliers pour que les enfants puissent s'y diriger tranquillement. J'ai du coup installé un atelier dessin et un atelier manipulation. Je prépare aussi un atelier peinture, car j'aimerais prendre une petite section pour qu'il fasse une activité afin qu'il le présente ensuite au coin regroupement.</p> <p>Chercheur : D'accord et tu organises ça à chaque fois ?</p> <p>Professeur : Quand tout va bien, oui et je vérifie toujours que tout est bien disposé avant qu'ils n'arrivent.</p>	<p>Enseignante : Tous les matins, j'essaie d'installer différents ateliers et j'aime bien qu'il y ait tout le temps une table de dessin libre et un peu de liberté. J'aime bien laisser une ou deux tables de livres pour qu'ils puissent s'emparer de ce qu'ils ont envie. S'ils n'ont pas d'espace, ils ne pourront pas aller chercher ce qu'ils ont envie de faire.</p> <p>Chercheur : Tu dis que tu aimes bien qu'il y est "un peu de liberté", que veux-tu dire par là ?</p> <p>Enseignante : Ce que je veux dire c'est que pour moi, il est essentiel que les enfants aient beaucoup d'espace et que je ne prépare pas toutes les activités. Tu vois, si j'installe ces quelques ateliers c'est parce que je veux que les enfants se sentent comme chez eux quand ils rentrent en classe et fassent ce qu'ils veulent comme ateliers. Mon objectif c'est qu'ils arrivent à prendre en main l'espace de la classe et qu'ils prennent ce dont ils ont besoin selon leurs besoins du moment sans qu'ils me demandent.</p>

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
1	Toutes les tables n'ont pas d'activités.	Les activités ne sont pas installées à toutes les tables.	<p>Donner la liberté aux élèves de s'installer où ils le souhaitent et de choisir les ateliers qu'ils veulent utiliser.</p> <p>Donner de l'espace aux enfants pour qu'ils puissent choisir des ateliers.</p> <p>Permettre aux enfants de prendre en main la classe en leur permettant de choisir des activités, des jeux qui leur plaisent.</p>	<p>C'est en laissant expérimenter les enfants, qu'ils vont pouvoir développer leur autonomie.</p> <p>C'est en leur donnant assez d'espace, qu'ils vont pouvoir se développer et choisir les ateliers qui leur plaisent.</p>

[\(Voir annexe 1.1\)](#)

Analyse des deux moments :

L'enseignante place des caisses d'activités sur les tables, car elle souhaite d'une part montrer aux enfants qu'elle les attend et d'autre part elle veut instaurer un climat sécuritaire en leur donnant des points de repère.

Néanmoins, elle n'installe pas d'activités sur toutes les tables, car elle ne veut pas tout leur imposer. Elle souhaite leur donner assez de liberté pour qu'ils puissent choisir les activités qui les intéressent et leur laisser assez d'espace pour qu'ils les essayent. Ainsi, elle les laisse expérimenter en leur donnant la liberté de choisir et de s'installer où ils veulent tant que cela ne dérange pas le bon fonctionnement de la classe. En conséquence, elle vise à développer leur autonomie.

UE 2 : Le temps d'accueil pendant l'arrivée des enfants :

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	Les enfants retirent les étiquettes, puis mettent la leur.	Réagit au vu de leur action. Elle avait oublié de retirer les étiquettes et de les placer sur la table.	Leur faire gagner en autonomie et en responsabilité. Les aider à y penser en mettant au préalable les étiquettes sur la table à l'entrée.	Apprendre des autres en les observant et en les imitant. En voyant le matériel à leur arrivée, les enfants penseront davantage à faire leur responsabilité.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante accueille les enfants. Ils se dirigent directement vers le coin regroupement.</i></p> <p><i>En parallèle, un stagiaire arrive en classe, elle se dirige vers lui.</i></p> <p><i>E1 commence à retirer les étiquettes des présents et des absents qui n'avaient pas été retirées le vendredi soir. E2 fait de même en le voyant faire. Ils vont mettre toutes les étiquettes sur la table à côté de l'entrée et ils prennent leur étiquette prénom et vont la coller. E1 va prendre un jeu de construction et ils se mettent à jouer ensemble.</i></p>	<p><u>Enseignante :</u> Alors là, je vois qu'on avait oublié de retirer les étiquettes la veille donc ils le font. Je suis contente, car je ne me souviens pas de les avoir vu retirer les étiquettes. Tu vois quand E1 retire les étiquettes en premier, E2 le fait ensuite sans qu'on le lui dise. Je suis contente, car ça me montre qu'elle gagne en autonomie petit à petit et pas que grâce à moi, mais aussi grâce aux autres enfants sur lesquels elle peut prendre appui.</p> <p>Mais, concernant ces étiquettes, c'est malgré tout bien si je m'en souviens avant que tout le monde n'arrive, car il y a des enfants qui oublient encore de la prendre, bien qu'il y en ait où c'est automatique, donc si en plus je ne met pas les étiquettes sur la table je ne les aide pas.</p>

Analyse :

Les enfants se sont aperçus que les étiquettes des "présents" et des "absents" n'avaient pas été retirées la veille. De ce fait, E1 commence à les retirer et E2 en prend conscience lorsqu'elle voit E1 faire. L'enseignante n'avait pas vu cela, car elle était en train de parler à un stagiaire. Cependant, elle y réagit positivement en voyant que les deux enfants s'entraident, placent les étiquettes sur la table, prennent la leur et vont ensuite jouer. Pour elle, c'est très important, car cela montre que l'autonomie de E1 s'est développée d'une part et que c'est en regardant les autres que les enfants apprennent d'autre part. Il est aussi intéressant de relever que lorsque l'enseignante n'oublie pas de

retirer les étiquettes, elle les place toutes sur la table près de la porte pour aider les enfants à s'en souvenir.

UE	Ce qui fait signe (l'observable) U	Actions Émotions Interprétations R	Préoccupations (non observables) E	Connaissances mobilisées Apprentissages S
2	Une élève arrive et va directement faire sa responsabilité au coin gobelets.	Elle réagit au vu de son action qu'elle n'avait pas remarquée en classe.	Donner une responsabilité qui motive l'enfant. Développer l'autonomie et la responsabilisation. Faire en sorte que l'AESH ait compris la manière dont l'enfant doit réaliser sa responsabilité et expliquer clairement à l'enfant la manière dont on la réalise.	En donnant une tâche motivante, les enfants sont plus à même de penser à réaliser leur responsabilité en toute autonomie. Il est nécessaire que la responsabilité ait bien été comprise pour être correctement effectuée.

[\(Voir annexe 2.1\)](#)

Analyse :

Une autre enfant (E3) arrive et va faire sa responsabilité au coin gobelets seule ici aussi. L'enseignante apprécie le fait qu'elle n'ait pas eu besoin de le lui rappeler et que son AESH ne lui ait pas rappelé non plus. Elle ajoute qu'elle lui avait donné cette responsabilité, car elle pensait qu'elle motiverait E3 à la faire, ce qui est le cas ici. Ainsi, en donnant une tâche qui motive les enfants, ceux-ci sont plus à même de penser à réaliser leur responsabilité en toute autonomie. Enfin, il est aussi essentiel que celle-ci ait été comprise au préalable par la parole et les gestes.

UE	Ce qui fait signe (l'observable) U	Actions Émotions Interprétations R	Préoccupations (non observables) E	Connaissances mobilisées Apprentissages S
2	Installation d'un atelier au coin peinture.	Se souvient d'un atelier que doit faire E2, elle l'aide à mettre son tablier et elle	Choix de E2 pour son calme et pour le fait qu'elle aime ce type d'activité.	Les enfants sont plus motivés à travailler lorsqu'ils font une activité qu'ils aiment. Pour favoriser l'autonomie, il

		l'installe.	Investir E2 dans l'atelier en la motivant en lui proposant de faire de la peinture. Elle la regarde mettre son tablier pour qu'elle essaye afin qu'elle apprenne à le faire toute seule. Néanmoins, elle finit par l'aider pour gagner du temps.	est essentiel de laisser les enfants essayer. Faire cet atelier prend du temps, donc l'enseignante l'aide.
--	--	-------------	---	---

[\(Voir annexe 2.2\)](#)

Analyse :

A cause du stagiaire et du fait qu'elle lui expliquait le fonctionnement de sa classe, l'enseignante a oublié de préparer un atelier peinture. En s'en souvenant, elle appelle E2 qui est la seule PS dans la classe à ce moment et qui est l'une des plus calmes. Elle sait que E2 apprécie la peinture, donc elle lui dit directement qu'elle va faire de la peinture pour la motiver. Elle tente de la laisser mettre son tablier toute seule, mais elle finit par l'aider pour gagner du temps. Ainsi, l'enseignante montre qu'en proposant des activités qui motivent les enfants, ceux-ci seront bien plus investis dans leur tâche. De même, bien que le temps lui ait manqué, elle laisse E2 mettre son tablier seule pour essayer de favoriser son autonomie. Donc, c'est en laissant les enfants essayer qu'ils voient leur autonomie, ici liée à l'habillement, évoluer.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	Regarde un point hors champ caméra.	Regarde les enfants qui font la date près du coin peinture.	S'assurer que la responsabilité de la date ait été lancée par les deux groupes d'élèves ou s'il faut le leur rappeler.	Lorsque les enfants pensent eux-mêmes à leur responsabilité, ils développent leur autonomie.

[\(Voir annexe 2.3\)](#)

Analyse :

L'enseignante regarde les enfants qui font la date pour s'assurer que cette responsabilité a été lancée. Ainsi, les enfants développent petit à petit leur autonomie puisqu'ils y ont pensé eux-mêmes.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	Voit que les deux enfants chargés de la date près du coin peinture jouent.	Elle leur rappelle leur responsabilité.	S'assurer que les deux enfants arrêtent de jouer pour faire la date avant la fin de ce temps pour éviter de perdre du temps au coin regroupement.	Les responsabilités doivent être assurées avant la fin du temps d'accueil pour ne pas perdre de temps lors du temps de regroupement.

[\(Voir annexe 2.4\)](#)

Analyse :

En voyant les deux enfants chargés de la date (sur le support à côté de la peinture), elle les rabroue et elle leur rappelle leur responsabilité. Elle souhaite qu'ils aient terminé avant la fin du temps d'accueil pour ne pas perdre de temps au coin regroupement. Il y a une vraie nécessité à surveiller les enfants qui ont plusieurs responsabilités pour les aider à rester concentrés sur leurs tâches afin qu'ils les finissent à temps.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	Les enfants en charge de la date discutent entre eux en manipulant les étiquettes.	Les regarde de loin.	Regarde si les enfants interagissent ensemble pour faire la date et s'ils utilisent les outils à leur portée (les étiquettes de la date).	Faire une responsabilité à deux permet de socialiser les enfants entre eux. Ils apprennent à rechercher ensemble grâce aux étiquettes à leur disposition sans avoir recours à l'aide de l'enseignante.

[\(Voir annexe 2.5\)](#)

Analyse :

Elle les regarde de loin pour s'assurer qu'ils font leur responsabilité. Elle apprécie de donner cette responsabilité à deux enfants, car cela leur permet de rechercher la solution ensemble, en discutant et en s'aidant des étiquettes mobiles qui sont disposées sur le tableau à leur portée. Ainsi, ils développent leur sociabilisation, l'entraide et leur autonomie, puisqu'ils agissent sans l'aide de l'enseignant en utilisant les étiquettes mobiles.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	E4 en charge de la date est partie jouer.	Va la voir pour lui rappeler son travail. Elle demande l'aide d'un autre enfant car E6 (un moyen) sait le faire et il pourra mieux aider E4 (une grande)	Faire en sorte qu'elle puisse terminer son travail. Elle espère que E6 lui explique et qu'il ne lui donne pas la réponse directement. Favoriser la socialisation au travers de l'entraide.	Lorsqu'un enfant connaît le travail à faire, il peut réussir à aider l'autre et à mieux expliquer que l'enseignant, car il n'aura pas les mêmes explications que celle-ci. Favoriser l'entraide pour diminuer les interventions de l'enseignante. Les enfants en bas âge ont du mal à s'entraider.

[\(Voir annexe 2.6\)](#)

Analyse :

Elle va rappeler à E4 son travail et elle demande l'aide d'un autre enfant pour favoriser l'entraide et diminuer ses interventions. En demandant de l'aide à un autre enfant, elle espère qu'il ne lui donnera pas directement la réponse, car il est difficile de leur faire comprendre la notion d'aide en raison de leur âge. De même, en aidant un autre enfant, celui-ci peut mieux se faire comprendre que l'enseignante.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2, 3 et 6	Va voir E2.	Cela fait longtemps qu'elle n'a pas été voir E2.	S'assurer qu'E2 arrive à réaliser l'activité. Voir si elle n'a pas	Les petits ont davantage besoin d'encouragements que les moyens et les grands.

			besoin d'être encouragée.	<p>L'enseignante s'occupe davantage des petits le matin, car l'après-midi ils vont à la sieste.</p> <p>L'encouragement favorise l'investissement dans le travail et maintient la concentration de l'enfant.</p>
--	--	--	---------------------------	---

[\(Voir annexe 2.7\)](#)

Analyse :

Elle va régulièrement voir E2 pour voir où en est son travail et si elle a besoin d'aide. Elle l'encourage pour favoriser son investissement et maintenir sa concentration sur son travail. Puisqu'il s'agit d'une petite, elle l'encourage plus.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	Un enfant (E8) vient vers elle et lui prend la main.	Elle se met à son niveau.	Importance d'écouter les dires de l'enfant.	Le fait que l'enfant vienne voir l'enseignante montre que celui-ci a confiance en lui.
2	E8 (PS) l'amène au coin des ateliers autonomes et lui montre un atelier de GS.	Le suit en le tenant par la main et lui explique qu'il n'en a pas le droit normalement. L'autorise à le prendre.	Rappeler à l'enfant le sens des photos en lien avec les ateliers autonomes. Le responsabiliser en acceptant et en lui montrant qu'elle a confiance en lui.	Il est essentiel de rappeler aux enfants les fonctions des affichages à leur disposition. La responsabilité des enfants se construit en leur accordant des privilèges qui leur étaient autrefois interdits et en leur montrant la confiance que l'on a en eux.
2 et 6	Place E8 correctement.	Dérangée par la posture d'E8.	Le mettre dans une bonne position pour qu'il puisse travailler correctement.	Si l'enfant comprend le sens de ce geste, cela lui permettra de le répéter régulièrement. En conséquence, son autonomie se développe puisque l'enseignante

				n'aura plus à le faire à sa place. De même, le travail demandé sera un peu plus facile à réaliser.
--	--	--	--	--

(Voir annexe 2.8)

Analyse :

L'enseignante se met à hauteur d'E8 (un PS) pour mieux l'entendre et lui parler. Elle apprécie cette marque de confiance qu'il a envers elle. E8 l'amène au coin des ateliers autonomes pour prendre un atelier de GS. Elle lui explique de nouveau le fonctionnement de ces ateliers, car il est important de leur rappeler les fonctions des affichages qu'on leur met à disposition pour qu'ils les intègrent. Elle accepte de le laisser faire cet atelier, car l'année est déjà bien avancée et les PS ont pu gagner en autonomie et en maturité. Elle lui accorde ce privilège pour lui montrer qu'elle a confiance en lui, mais aussi pour qu'il développe sa responsabilité. En lui expliquant les consignes, elle le change de position pour qu'il travaille plus efficacement et que sa posture ne le dérange pas. Néanmoins, elle l'a fait sans que l'enfant ne le remarque et ne comprenne son geste. Ainsi, si l'enfant en comprend le sens, il pourra le répéter régulièrement et son autonomie se développera puisque l'enseignante n'aura plus à le faire.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2, 4 et 6	Explication de l'atelier à E2.	Gérer ses explications en la regardant, en faisant des gestes et en réexpliquant.	Faire en sorte qu'E2 comprenne l'activité en réitérant ses explications, en lui montrant et en la regardant pour qu'elle puisse l'expliquer au coin regroupement. Lui donner un critère de réussite.	En expliquant une activité aux enfants en faisant des gestes, en les regardant, ceux-ci se sentent concernés, ils sont plus motivés et arrivent davantage à comprendre l'activité. En expliquant plusieurs fois les choses, les enfants peuvent mieux comprendre l'activité. S'ils comprennent l'activité à réaliser, ils pourront réaliser l'activité sans l'aide de l'enseignant. En donnant un critère de réussite, l'enfant sait quand son travail est terminé. Cela lui

				permet de travailler en autonomie et de ne pas toujours appeler l'enseignante.
--	--	--	--	--

[\(Voir annexe 2.9\)](#)

Analyse :

Elle commence à expliquer l'atelier à E2 en faisant des gestes et en la regardant dans les yeux pour qu'elle se sente concernée et pour voir si elle comprend ce qu'il faut faire. Elle lui donne aussi son critère de réussite et elle répète certaines choses. En faisant cela, l'enseignante veut que E2 comprenne ce qu'il faut faire, donc elle utilise des gestes pour lui montrer et elle utilise le principe de la répétition. De même, en donnant ce critère, elle cherche à montrer à l'enfant la condition pour que son travail soit terminé. Son objectif est de la laisser chercher et expérimenter en autonomie.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions</u> <u>Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
2	S'arrête près d'une élève qui fait la date (E4)	Vérifie que tout se passe bien pour cette enfant.	S'assurer qu'elle n'ait pas besoin d'aide ou d'encouragements pour qu'elle puisse continuer son travail jusqu'au bout. Montrer à E4 qu'elle peut réussir à le faire.	Certains enfants ont besoin de plus d'attention que d'autres lorsqu'ils réalisent des tâches. La présence de l'enseignant, ses gestes et ses paroles les sécurisent. Cela peut renforcer leur motivation à exercer leur tâche jusqu'au bout.

[\(Voir annexe 2.10\)](#)

Analyse :

L'enseignante s'arrête près d'une enfant, qui a pensé à prendre son support pour faire la date, pour l'aider ou l'encourager. Il s'agit d'une enfant qui a besoin de plus d'attention que les autres. Les gestes et les paroles bienveillantes que l'enseignante lui apporte, permet de renforcer sa motivation pour qu'elle fasse son activité jusqu'au bout.

UE 3 : La passation des consignes des PS :

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées Apprentissage</u> <u>S</u>
3	Prend une feuille montrant le travail à faire.	S'assurer que le travail soit bien compris auprès des PS.	Faire connaître aux enfants l'activité. Faire en sorte qu'un enfant explique son travail auprès des autres et se fasse comprendre.	En leur montrant un exemple du travail à faire, les enfants voient à quoi ressemblera leur travail. En conséquence, ils arrivent mieux à comprendre ce que l'on attend d'eux. Développer l'oral de l'enfant en le faisant parler. En expliquant avec leurs propres mots, les enfants peuvent mieux se comprendre entre eux que l'enseignant. Si les enfants s'expriment sur le travail qu'ils ont fait, ils pourront plus facilement le réaliser de nouveau en toute autonomie.

[\(Voir annexe 3.1\)](#)

Analyse :

L'enseignante s'appuie sur des productions pour montrer aux enfants le travail qu'ils vont devoir réaliser. Cela leur permet d'avoir un aperçu du travail à faire et en conséquence d'avoir plus de facilité à réaliser l'activité. En cherchant à donner la parole à l'enfant qui a fait l'activité, l'enseignante souhaite développer son oral, mais aussi à permettre aux enfants de mieux comprendre les attendus. Enfin, si les enfants s'expriment sur ce qu'ils ont réalisé, ils arriveront mieux à réaliser de nouveau l'activité en toute autonomie.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
3	Intervention de Tobias.	<p>Elle l'aide à comprendre en répondant à sa question et en regardant s'il a bien compris l'activité.</p> <p>Elle est tournée vers lui et le regarde dans les yeux.</p> <p>Elle reformule après lui.</p>	<p>Lui faire comprendre l'activité.</p> <p>Le faire reformuler pour s'assurer de sa compréhension.</p> <p>Reformuler soi-même pour que la consigne soit comprise de tout le monde.</p> <p>Se tourne vers lui et le regarde pour qu'il soit pleinement attentif.</p>	<p>Faire reformuler un enfant permet d'une part de s'assurer de sa compréhension et d'autre part de permettre aux enfants qui n'auraient pas compris les explications de l'enseignante de les comprendre.</p> <p>Pour que les enfants soient autonomes dans leurs activités, il est essentiel qu'ils comprennent les explications de l'enseignant.</p> <p>En ayant une certaine posture, l'enfant est plus attentif à l'enseignant.</p>

[\(Voir annexe 3.2\)](#)

Analyse :

Un élève manifeste son incompréhension. Elle l'aide donc en lui redonnant les consignes, elle le regarde droit dans les yeux pour qu'il s'intéresse à ce qu'elle dit. Elle le fait reformuler pour s'assurer qu'il ait bien compris et pour qu'il explique en même temps aux autres ce qu'il faut faire. Les enfants peuvent mieux comprendre ses mots que ceux de l'enseignante.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
3	Un enfant n'arrête pas de jouer.	Elle le prend sur ses genoux pour qu'il arrête tout en s'assurant que Tobias comprend ce qui est dit.	<p>S'assurer de la bonne compréhension de l'enfant.</p> <p>Ne pas rompre le fil de compréhension de Tobias.</p>	Éviter de s'arrêter en pleine explication pour éviter de perdre le fil de compréhension des enfants. Il est plus utile d'avoir un geste professionnel que de

				réprimander ceux qui n'écourent pas.
--	--	--	--	--------------------------------------

[\(Voir annexe 3.3\)](#)

Analyse :

En même temps, elle prend un enfant sur ses genoux. Elle utilise ce geste professionnel pour ne pas interrompre le fil de compréhension de Tobias.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
3	Elle répète le travail à effectuer.	Répète ce que les enfants ont à faire au fur et à mesure pour qu'ils n'oublient pas.	S'assurer qu'ils n'oublient pas les différentes tâches à effectuer.	C'est en répétant que les enfants retiennent et pourront vaquer à leurs activités en autonomie.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p>Enseignante : Très bien, alors les petits vous avez à faire votre prénom un par un et vous avez à écrire la première lettre de votre prénom.</p>	<p>Enseignante : Donc là je récapitule, je trouve que c'est très important. Voilà je trouve que c'est important à un moment donné de récapituler tout ce que l'on doit faire, parce que quand on a de la place qui se dégage pour un qui n'a pas pu y aller, ils savent qu'à un moment donné une place va se dégager pour enchaîner vers le travail que je lui demande. Mais ce petit moment de récapitulation c'est important pour que dans la matinée ils se disent qu'il faut qu'ils fassent ça, cela les responsabilise et les rend autonomes aussi.</p> <p>Chercheur : Ok, donc ton objectif c'est qu'ils se souviennent de toutes les tâches qu'ils doivent faire.</p> <p>Enseignante : Tout à fait, et s'ils ne s'en souviennent pas, on les rappellera, mais c'est important. Et puis après, c'est sûr que parmi leurs choix ils savent qu'ils ont certains choix qui sont obligatoires, après ils peuvent aller jouer à la dînette ou autre, mais il y a quand même... les choix possibles de travail que je demande.</p>

Analyse :

Enfin, elle répète les travaux à effectuer pour qu'ils s'en imprègnent et qu'ils les fassent toutes d'eux-mêmes. C'est en répétant les choses qu'ils arriveront à mieux s'en souvenir.

UE 4 : La passation des consignes des MS.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
4	Pose des questions sur le bonhomme.	Aider les enfants à se remémorer les parties du corps.	Les aider à se remémorer pour qu'ils réussissent à replacer les différentes parties du corps lors de l'activité.	En leur permettant de se remémorer les parties du corps, le vocabulaire ne sera pas un obstacle lors de l'activité. Cela contribue à les faire travailler en autonomie.

Analyse :

Elle commence à poser des questions sur les éléments du bonhomme. Cela est une première approche pour les intégrer au travail qu'elle leur donnera. Elle fait cela pour qu'ils se remémorent ces différentes parties et qu'ils s'en souviennent plus facilement pour l'activité.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
4	Montre les parties du corps en dessinant le bonhomme au tableau.	Aider les enfants à se remémorer les parties du corps.	Qu'ils arrivent à dessiner un bonhomme avec toutes les parties du corps.	En associant un mot à un geste, les enfants retiennent mieux.

(Voir annexe 4.1 pour ces deux analyses)

Analyse :

En leur posant des questions sur les éléments du bonhomme, elle souhaite qu'ils se remémorent ces différentes parties et qu'ils s'en souviennent plus facilement pour l'activité.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u>	<u>Actions Émotions</u> <u>Interprétations</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u>	<u>Connaissances mobilisées</u>
------------------	--	---	--	--

	<u>U</u>	<u>R</u>	<u>E</u>	<u>Apprentissages</u> <u>S</u>
4	“Vous avez besoin de quoi pour dessiner les moyens ?”	Refuse d’aller chercher elle-même le matériel des moyens.	Développer leur autonomie en allant chercher le matériel par eux-mêmes.	Ne pas faire à la place des enfants. Les laisser faire si l’on veut qu’ils progressent dans leur autonomie. Nécessité qu’ils sachent où chercher le matériel.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p>Enseignante : Allez, on va sur la table jaune les moyens ! Alors, est-ce que ça a marché ces tours ? Non, mais E11 ce n’est pas comme ça qu’il faut faire, il faut que vous leur expliquiez comment faire monter les tours.</p> <p><i>L’enseignante va chercher de grandes feuilles.</i></p> <p>Enseignante : Ah c’est bien E10, je n’avais pas vu, mais oui tu le fais très bien avec ton petit. Vous avez besoin de quoi pour dessiner les moyens ?</p>	<p>Enseignante : Là tu vois, ils sont là, ils attendent, donc je ne vais pas leur porter ce dont ils ont besoin. Je leur demande plutôt: “Vous avez besoin de quoi pour dessiner”?”</p> <p>Chercheur : Pour quelles raisons tu veux que ce soit eux qui le fassent?</p> <p>Enseignante : Eh bien oui c’est eux qui doivent aller chercher le matériel, le crayon, car si je leur donne tout, ils ne vont pas progresser, tandis que si je leur dis : “Vous avez besoin de quoi”, tu vas voir ils vont se lever et aller chercher ce dont ils ont besoin. Mais je pense qu’ici ils étaient attirés par la construction des tours et voilà quoi. Ils attendaient un peu que je termine.</p>

Analyse :

En amenant les MS à leur table, elle leur demande ce dont ils ont besoin. Elle ne veut pas le faire à leur place, car elle veut qu’ils y pensent et qu’ils le fassent eux-mêmes. En ne le faisant pas et en le leur rappelant, elle développe petit à petit leur autonomie. Bien entendu, il est nécessaire qu’ils sachent où chercher le matériel, ce qui est le cas ici.

UE 5 : Les activités

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées Apprentissages</u> <u>S</u>
5	Découpe les feuilles.	Les feuilles étaient trop grandes.	Découper les feuilles pour que le support ne devienne pas une difficulté à la réalisation de l'atelier.	Il est difficile de faire un bonhomme sur un grand support. Le support ne doit pas être un frein à la réussite des enfants.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<i>L'enseignante découpe les feuilles tout en regardant l'ensemble de la classe. En leur donnant, elle leur rappelle de noter leur prénom.</i>	Enseignante : Alors là je ne me vois pas, mais c'est parce que j'amenais le papier à Sam, car je n'en avais pas assez découpé. Du coup, je me rends compte que la feuille est trop grande et qu'ils vont être en difficultés. Donc je la coupe en deux, parce que faire un grand bonhomme c'est plus difficile que d'en faire un moyen. Voilà, ils sont gentils, ils attendent bien que je prenne mon temps.

Analyse :

En même temps, que les MS s'installaient, l'enseignante s'est rendu compte que les feuilles qu'elle avait choisies étaient trop grandes pour réaliser facilement un bonhomme. De ce fait, elle a pris le temps de les couper pour leur faciliter le travail et faire en sorte qu'ils arrivent à faire le travail en autonomie. Le support choisi ne doit pas être un obstacle à leur réussite.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées Apprentissages</u> <u>S</u>
5	Rappelle les consignes.	Le temps d'attente.	Maintenir la concentration des enfants sur l'activité.	Suite à un temps d'attente élevé, il est essentiel de rappeler les consignes. Ainsi, les enfants n'auront pas à appeler l'enseignante pour lui demander ce qu'il

				y a à faire.
--	--	--	--	--------------

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<u>Enseignante :</u> Alors les moyens, vous n'avez pas oublié les parties du corps? On a la tête avec les cheveux, les bras, les mains, les doigts, le cou, le corps, les jambes, les pieds et les orteils.	<u>Enseignante :</u> Tu vois là, je répète pour qu'ils se concentrent sur la tâche. Je sais qu'ils ont un peu attendu donc je préfère raviver les consignes.

Analyse :

Puisque les MS ont attendu longtemps, elle leur rappelle les consignes une dernière fois. Cela leur permet de se souvenir du travail à faire, de les remobiliser dans la tâche et qu'une fois qu'ils sont engagés dans celle-ci, ils ne lui demandent pas de répéter.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe (l'observable)</u> <u>U</u>	<u>Actions Émotions</u> <u>Interprétations</u> <u>R</u>	<u>Préoccupations (non observables)</u> <u>E</u>	<u>Connaissances mobilisées</u> <u>Apprentissages</u> <u>S</u>
5	Place correctement les enfants près d'elle.	Les aider à mieux réussir.	Favoriser leur posture pour les aider à réussir l'activité.	Avec une bonne posture, il est plus facile de réussir l'activité. La posture peut être un frein à la réussite d'une activité.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<i>L'enseignante replace les chaises des enfants à côté d'elle.</i>	<u>Chercheur :</u> Ah, tiens ce genre d'action ! Qu'est-ce qui te fait agir comme ça ? <u>Enseignante :</u> C'est parce qu'ils vont écrire, dessiner et je veux qu'ils soient bien placés pour travailler.

Analyse :

Après leur avoir expliqué la consigne, elle installe correctement les enfants qui sont près d'elle pour les aider à avoir une posture qui ne les limite pas et qui ne rend pas l'activité plus difficile.

<u>UE</u>	<u>Ce qui fait signe</u>	<u>Actions Émotions</u>	<u>Préoccupations (non</u>	<u>Connaissances mobilisées</u>
------------------	---------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	--

	<u>(l'observable)</u> U	<u>Interprétations</u> R	<u>observables)</u> E	<u>Apprentissages</u> S
5	E4 a terminé son premier travail et est au coin cuisine, elle n'a pas été aidée un petit.	Va la voir et l'appelle pour qu'elle fasse une activité. Elle lui fait faire l'activité des MS et la place face au tableau.	L'amener à comprendre l'activité. La place face au modèle pour qu'elle ait un modèle pour écrire les parties du corps. Faire en sorte que les GS fassent cette activité au fur et à mesure.	Placer l'enfant face à un modèle lui permet d'avoir un outil à portée et de faire l'atelier en autonomie.

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>Après s'être occupée des moyens, l'enseignante se déplace dans la classe en regardant autour d'elle. Elle voit que E4 est au coin cuisine, donc elle va la voir. Elle l'amène à une table face au tableau et lui fait faire l'activité des MS.</i></p>	<p>Chercheur : Donc là c'est par rapport à E4.</p> <p>Enseignante : Alors là E4, je vois qu'elle n'est pas allée aider un petit, donc je la raccroche à une activité, car j'aimerais... qu'on travaille sur le bonhomme tous ensemble, donc j'aimerais que les grands le dessinent aussi. Cependant j'aurais l'exigence qu'ils écrivent les différentes parties du corps. Ce n'est pas comme pour les petits ou les moyens.</p> <p>Chercheur : Oui, donc là tu as donné à E4 le travail.</p> <p>Enseignante : Oui et je la mets face au tableau pour qu'elle ait le modèle des mots bien écrits si tu veux, pour qu'elle puisse écrire : bras/jambes...</p> <p>Chercheur : D'accord donc ta préoccupation, c'est de lui donner un modèle pour qu'elle ne soit pas en difficulté et qu'elle réussisse sans ton aide l'exercice ?</p> <p>Enseignante : Oui tout à fait.</p>

Analyse :

Elle remarque qu'E4 a fini la date et qu'elle s'est dirigée vers le coin dînette. Elle a oublié d'aller aider un petit, donc l'enseignante va la voir pour qu'elle fasse l'activité des MS. Elle la place face au tableau pour qu'elle ait un modèle et qu'elle comprenne ses explications. De même, le modèle

est ici un outil où elle pourra s'y référer en cas de difficulté à placer ou à écrire les éléments du corps. Ainsi, elle développe son autonomie grâce à ce référent.

Durant le temps des activités, l'enseignante cherche à guider les enfants et à observer le déroulement des activités. Lorsque quelque chose ne va pas elle le signale à l'enfant.

3) Synthèse des résultats obtenus :

Suite à la présentation des données et à leurs analyses, je vais synthétiser les différentes données que j'ai obtenues dans cette partie afin d'en avoir une vision claire. J'ai constitué cette synthèse en reprenant les éléments-clés qui, dans cette classe, permettent de favoriser l'autonomie des enfants de par l'action de l'enseignante sur le milieu de la classe et sur les élèves.

3.1a) La gestion des espaces comme vecteur de l'autonomie :

Tout d'abord, en changeant ses espaces, l'enseignante a voulu suivre les consignes de ses collègues qui possédaient un peu plus de connaissances concernant leur importance. Ainsi, après avoir expérimenté plusieurs fonctionnements, elle s'en est remise à elles. De ce fait, elle a remplacé le coin cuisine en coin poupons afin de donner la possibilité aux enfants de travailler sur l'habillement et de favoriser de nouveaux jeux symboliques. Par la suite, elle a poussé certains meubles pour faire gagner de la place à certains de ses espaces. L'objectif de cela est de permettre aux enfants d'en avoir un libre accès et de leur permettre de les expérimenter selon leurs besoins durant les temps libres. Enfin, concernant les autres coins, la classe possède : un coin gobelets pour répondre au besoin de boire des enfants, un coin jeux regroupant un ensemble de caisses avec différents types de jeux répondant aux besoins de jeux, un coin avec des ateliers autonomes répondant aux besoins d'expérimentations, un coin regroupement, un coin écriture. De ce fait, la gestion des besoins des enfants est primordiale au sein de cette classe, où l'enseignante cherche à développer leur autonomie en permettant à ses élèves d'avoir un libre accès aux espaces et de les utiliser en fonction de leurs besoins.

3.1b) Le cas des ateliers autonomes :

Par rapport aux ateliers autonomes, ceux-ci ont été pensés de manière à ce que les meubles regroupent à chaque fois un champ d'apprentissage : les mathématiques, les lettres et la manipulation. Auparavant, l'enseignante le faisait par niveaux différents, néanmoins elle a décidé de choisir ce fonctionnement pour que les enfants se rendent davantage compte des apprentissages qu'ils travaillent. En plaçant les photos des enfants sur ces meubles, l'objectif est de leur permettre

de repérer les ateliers qu'ils peuvent effectuer. En début d'année, le fonctionnement est expliqué aux enfants et est rappelé régulièrement. Un atelier devient autonome lorsque celui-ci a déjà été travaillé au préalable et chaque niveau possède ses ateliers. Malgré cela, il peut arriver, que l'enseignante laisse les enfants utiliser les ateliers autonomes des autres niveaux en fonction du degré de maturité de l'enfant et du moment de l'année. C'est en leur montrant qu'on leur fait confiance en leur donnant un atelier qui n'est pas à leur niveau, qu'on les responsabilise un peu plus comme ce fut le cas avec E8.

En complémentarité de ces ateliers, des cahiers de brevets ont été élaborés. Ces cahiers regroupent les différents domaines d'apprentissage, accompagnés de photos des différents meubles et des ateliers avec la description de leur fonctionnement. Ils permettent de rendre compte de l'avancée des enfants dans leur travail qui en cochent les cases en fonction de leurs réussites. En faisant cela, ils apprennent ainsi à se responsabiliser.

3.2) Les différents affichages de la classe : la responsabilité comme facteur de l'autonomie.

Pour autonomiser ses élèves, l'enseignante leur donne différents types de responsabilités qu'elle recense sur une grande affiche. Les responsabilités changent toutes les deux semaines pour qu'elles se fixent dans la routine des enfants et qu'ils puissent y penser sans l'aide de l'enseignante. Bien entendu, plusieurs rappels sont effectués durant le temps d'accueil pour qu'ils s'en rappellent. Certains enfants prennent très à cœur leur responsabilité et le font sans que l'enseignante ne le leur dise. Néanmoins, d'autres qui se trouvent plus dans le jeu, y pensent beaucoup moins. Selon les dires de l'enseignante, la maturité jouerait une place essentielle. Ainsi, certains enfants de PS peuvent être plus matures qu'un élève de MS. Toutes les tâches sont effectuées par les enfants qu'importe leur niveau. Toutefois, en fonction de la nouveauté ou/et de la difficulté de la tâche, un élève de PS peut être accompagné par un MS ou un GS. L'objectif de l'affichage est de permettre aux enfants de se rappeler de la responsabilité qu'ils doivent effectuer sans que l'enseignante n'intervienne.

Par la suite, cette classe a la particularité d'utiliser le système du tutorat qui a été adopté par l'enseignante dès son arrivée dans cette école. Ce tutorat a pour objectif de donner une responsabilité aux grands qui est de s'occuper d'un petit. En faisant cela, les grands se responsabilisent et s'autonomisent puisqu'ils apprennent à y penser seuls ou en observant leurs pairs. Ainsi, le petit en début d'année possède un repère qui le sécurise. L'affichage est présent ici pour le leur rappeler.

Enfin, le tableau du coin regroupement possède divers affichages qui reprennent principalement les apprentissages fondamentaux, c'est-à-dire la frise numérique, les jours de la semaine et des mois. Certaines étiquettes sont mobiles pour favoriser leurs utilisations lors des différents temps. Elles sont un repère pour les enfants qui peuvent les utiliser lors de leurs différentes activités et elles sont toujours à leur portée pour faciliter leur utilisation comme ce fut le cas avec la mise en place de la date avec E5 et E6. Ainsi, les affichages de la classe sont des aides élaborées par l'enseignante qui les met à disposition des enfants pour limiter ses interventions et pour favoriser leur autonomie grâce au fait qu'ils vont réfléchir, expérimenter les choses par eux-mêmes et avec leurs pairs, penser à faire leurs responsabilités et à s'aider de ces affichages lors des temps d'activités selon leurs besoins.

3.3) Liberté de choix :

Au sein de cette classe, l'enseignante donne énormément de liberté aux enfants durant le temps d'accueil notamment et lorsqu'ils ont terminé leur travail. Elle souhaite qu'ils expérimentent le plus possible les différents jeux et ateliers qu'elle met à leur disposition.

Pour leur laisser de la liberté, elle leur explique très clairement en début d'année le fonctionnement de la classe. Elle rappelle ce fonctionnement principalement aux PS et aux nouveaux élèves, puisqu'ils y sont beaucoup moins habitués, contrairement aux MS et aux GS. De même, elle fait en sorte de tout mettre à portée des enfants que ce soit les jeux, les ateliers, le matériel pour qu'ils puissent utiliser ce qu'ils veulent en fonction de leurs besoins. Enfin, elle peut leur proposer des activités à faire comme durant le temps d'accueil, mais sans le leur imposer.

3.4) Du temps, de l'étayage, des explications et de la motivation pour gérer l'hétérogénéité des enfants dans la construction de leur autonomie :

3.4a) Concernant les responsabilités :

De ce que j'ai pu observer avec l'enseignante, les enfants qui rentraient dans la classe et qui ne se dirigeaient pas directement vers les jeux, avaient tendance à se diriger vers les coins à responsabilités. Notamment ici, où un enfant de moyenne section suivi d'un autre de petite section se sont dirigés vers les « maisons des présents et des absents » et ont tiré d'eux-mêmes les étiquettes pour les placer sur une table. C'est l'enfant de moyenne section qui a initié ce rangement, la PS a quant à elle regardait cet enfant, puis l'a suivi. Ainsi, c'est en regardant les autres faire, que l'on pense nous-mêmes à faire notre responsabilité. Il s'agit donc d'un prérequis à l'autonomie où l'on

ne peut apprendre qu'avec autrui, que ce soit par son aide ou par son action sur son environnement dans ce cas-ci.

Une autre enfant de MS s'était elle aussi directement dirigée dès son entrée dans la classe vers le coin gobelets pour faire sa responsabilité. Dans ce cas-là, elle ne s'est pas référée à un quelconque affichage, comme avec le premier cas où l'on peut émettre la conjecture que les enfants l'ont peut-être fait en raison de sa présence. Ici, il a été rapporté que cette enfant en situation de handicap a pratiqué cette responsabilité pendant deux semaines, où son AESH lui a expliqué et montré concrètement ce qu'il fallait faire. De même, il a été remarqué que cette enfant appréciait beaucoup de la faire. On peut du coup affirmer que si l'enseignante arrive à donner de l'intérêt à ces responsabilités et à les donner en fonction de la motivation de chacun, tout en leur expliquant et en leur montrant sur du long terme, alors ils arriveront à penser à celle-ci sans qu'on le leur demande. En conséquence, leur autonomie se développe.

Concernant l'action en classe de l'enseignante sur les élèves par rapport aux responsabilités, celle-ci durant le temps d'accueil, observait si les enfants faisaient bien leurs tâches. Lorsque ce n'était pas le cas, elle le leur rappelait. Il semble essentiel d'étayer sans cesse leur travail pour qu'ils puissent rester concentrés comme ce fut le cas avec E5 et E6. De même, pour le cas de E3 qui a quelques difficultés de concentration et qui est en insécurité, l'enseignante allait la voir de temps à autre pour s'assurer que celle-ci n'avait pas besoin d'aide, elle a aussi cherché à l'encourager pour qu'elle continue son travail. Lorsqu'elle en a besoin, elle étaye de manière à lui donner un élément de réponse ou en demandant à un autre enfant de l'aider. Cela permet de renforcer l'entraide et la sociabilisation qui semblerait être des facteurs conduisant à l'autonomie.

3.4b) Concernant les ateliers :

Il en est de même avec les ateliers. J'ai remarqué que lors des temps où l'enseignante donnait des activités spécifiques aux enfants, elle essayait tout d'abord de les motiver par rapport à la tâche à effectuer, puis elle leur donnait les consignes que nous verrons dans un point plus spécifique, elle s'assurait qu'ils réussissaient, puis elle les laissait agir en autonomie. Finalement, l'enseignante répétait ce schéma en boucle avec des actions plus ou moins différentes selon l'enfant. Dans la préparation de ces ateliers, l'enseignante ne plaçait pas le matériel sur la table afin que les enfants aillent justement le chercher eux-mêmes afin qu'ils prennent conscience que c'est de leur responsabilité que d'aller le chercher.

Par la suite, lorsque les enfants sont en activité, elle allait voir un peu plus souvent les PS en autonomie que les MS et les GS. Par rapport à sa posture, l'enseignante était très observatrice. Elle

laissait les enfants expérimentaient, puis quand elle le voyait elle allait les aider en leur donnant des pistes ou encore en modifiant leur posture.

3.6) Les consignes, facteur de l'autonomie :

Nous en avons un peu parlé, les consignes sont pré-déterminantes pour l'enseignante afin que les élèves entrent en autonomie. De ce qui a pu être remarqué, il est essentiel lors des explications d'utiliser des gestes pour montrer ce qui est attendu. De même, il est possible de s'appuyer sur des productions déjà réalisées pour que les enfants sachent à quoi s'attendre. Cela permet de les investir dans le travail et de jouer sur leur motivation. Un critère de réussite est à chaque fois donné pour que les enfants sachent à quel moment ils ont terminé pour qu'ils puissent ensuite montrer leur travail à l'enseignante pour la validation. A la fin de la passation des consignes, on peut demander à un enfant de reformuler afin de voir s'il a écouté, s'il a compris ce qui est demandé, mais aussi pour permettre à ceux qui n'avaient pas compris de comprendre au travers d'autres mots. De plus, elle répète les activités à effectuer dans la matinée. Les enfants ont la liberté de choisir l'ordre de ces activités. Enfin, dans ses actions, l'enseignante tente de s'assurer que les enfants aient compris le travail à faire, puis elle les laisse réfléchir et expérimenter les activités qu'elle leur propose. Enfin, elle vient étayer leur travail lorsqu'ils en ont besoin. La passation des consignes pour les PS, MS et GS suit le même schéma décrit plus haut, il n'y a aucune différence entre les niveaux de ce qui a pu ressortir lors des entretiens et de mes observations.

Ainsi, dans cette classe, l'enseignante s'adapte à l'hétérogénéité de ses élèves en agissant de différentes manières avec eux. De même, elle utilise cette hétérogénéité pour montrer les différences et les qualités de chacun. Contrairement à ce que l'on peut penser, elle n'est pas un frein à l'évolution de cette autonomie tant qu'elle respecte l'ensemble des points précédemment décrits qui sont pour l'enseignante des caractéristiques de l'autonomie. Enfin, bien que cela n'apparaissent pas ouvertement dans le traitement des données, celle-ci m'a confié lors de l'entretien d'auto-confrontation que toute cette organisation devait être préparée au préalable et modifiée au cours de l'année selon les réussites et les échecs. De ce fait, comme l'autonomie n'est pas une discipline à part entière, elle demande une grande préparation en amont afin de toucher l'ensemble des domaines d'apprentissage.

VI) Discussion :

1) La discussion autour des données :

Après vous avoir présenté la synthèse et les données que j'ai recueillies, je vais à présent passer à la discussion de celle-ci où je vais lier les données avec les lectures scientifiques que j'ai effectuées portant sur l'autonomie des enfants.

J'ai fait le choix de retenir les axes que j'ai abordés dans ma synthèse et qui sont représentatifs des thèmes abordés durant l'entretien et des préoccupations de l'enseignante pour ensuite les croiser à ces lectures. A certains moments, j'ai dissocié ou associé certains points en fonction de l'importance que je voulais leur donner.

1.a) La gestion des espaces comme vecteur de l'autonomie :

Au sein de cette classe, l'enseignante a décidé de penser au mieux les espaces afin de répondre à la nécessité d'autonomiser chaque enfant (Programme, 2020), mais aussi de leur permettre de répondre à leurs besoins. Ainsi, cela rejoint l'idée de certains chercheurs (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015) qui disaient que l'organisation de l'espace est essentielle pour stimuler les enfants et répondre à leurs besoins tout en leur permettant d'expérimenter différentes choses.

En ce sens, pour répondre aux besoins énoncés par Bossis et Cie, on retrouve chez l'enseignante le coin des gobelets qui permet aux enfants de répondre à leur besoin de boire. Concernant les besoins de jeux, d'apprendre et d'expérimentations, elle a installé un coin où un ensemble de caisses est regroupé avec différents types de jeux permettant de manipuler, de construire... Elle a aussi structuré un coin regroupant l'ensemble des ateliers autonomes. Les coins sont assez bien espacés les uns des autres, les enfants peuvent donc facilement y avoir accès comme le recommande Méjean (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015). De plus, le matériel, les jeux et les activités sont correctement à leur portée. Chacun peut se servir comme bon lui semble en fonction de ses besoins, ce qui favorise ici leur autonomie. Enfin, concernant les besoins d'appartenance où nous retrouvons le besoin de se sociabiliser (Poletti, 1979 cité dans le PDF Maslow-Henderson-Soins de L. Mias), la présence des différents espaces permet de favoriser la discussion entre pairs et avec l'enseignante. Ainsi, en ayant une diversité de coins, les enfants peuvent à la fois expérimenter, se sociabiliser, mais aussi s'autonomiser de par le fait que ce sont eux qui choisissent l'endroit qu'ils veulent fréquenter. De même, c'est en cherchant à créer des espaces qui répondent à leurs besoins que ceux-ci font évoluer leur autonomie en cherchant à les satisfaire.

Néanmoins, chaque coin ne possède pas forcément de places prédéfinies comme le suggèrent certains auteurs (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015). De même, certains espaces manquent à

l'appel pour répondre à d'autres types de besoins. Par exemple, concernant les besoins physiologiques (1970), il n'y a pas la présence d'un coin repos. Cela s'explique par le fait que la classe n'est pas assez grande, en conséquence, il n'a donc pas été possible non plus de mettre en place un espace où les enfants peuvent expérimenter leurs actions motrices (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015). Leur fonctionnement est présenté en début d'année et est rappelé à chaque fois que le besoin s'en fait sentir, néanmoins l'enseignante n'a installé que très peu d'affichages à titre informatif, de ce fait elle n'est pas déchargée de ce rôle comme le préconisaient certains chercheurs (Bossis, Dumas, Livérato, Méjean, 2015).

1.b) Les ateliers autonomes durant le temps libre :

Concernant les ateliers autonomes que les enfants peuvent effectuer sur leur temps libre, l'enseignante y a disposé un affichage à visée informative où sont affichées les photos des enfants de PS, MS et GS. Cependant, il a été remarqué que cet affichage ne suffisait pas, puisque certains enfants cherchent à effectuer des ateliers d'autres niveaux, demandant à l'enseignante de leur réexpliquer le fonctionnement de ceux-ci. Néanmoins, cet affichage, selon les niveaux et les domaines d'apprentissage, leur permet de se repérer, ce qui permet à l'enfant de ne pas avoir recours à l'adulte pour chercher ce dont il a besoin. L'affichage agit ici comme un outil qui permet de remplacer en partie l'enseignante.

Ces ateliers sont liés à des cahiers de brevets qui permettent aux enfants de trouver l'atelier qu'ils souhaitent travailler et de se souvenir de la tâche à effectuer. En ce sens, cela rejoint en partie ce que disait Lahire pour l'élémentaire (2001) concernant le fait que l'enfant est autonome lorsqu'il sait résoudre ses exercices sans l'aide du maître, en réfléchissant par lui-même avec les consignes écrites pour seule aide. Étant ici en maternelle, l'enseignante utilise des images pour raviver les souvenirs des enfants. Ainsi, cela leur permet de les faire travailler en toute autonomie, puisque l'image ici permet à l'élève de se détacher de l'enseignante à condition qu'ils aient fait l'activité au préalable.

1.c) Les différents affichages de la classe : la responsabilité et le temps comme facteurs de l'autonomie.

Au sein de cette classe, l'enseignante donnait à ses élèves plusieurs types de responsabilités qui sont recensés sur plusieurs affiches : l'affiche des responsabilités et l'affiche du tutorat. Ces responsabilités étaient mises en place suite à un besoin de l'enseignante de s'en décharger d'une part ce qui permettait de responsabiliser un peu plus les enfants d'autre part. Les responsabilités de

la première affiche sont données sur un temps de deux semaines, alors que la responsabilité liée au tutorat se base sur une période entière. Cela s'explique par le fait que le temps est essentiel pour que les enfants s'habituent à faire leurs responsabilités en toute autonomie (Braun, C. Chrétien, P. Clivio, C. Despoulain, P. Grailhe, F. Mislin, A-M. Thomas, F). En développant leur autonomie de cette manière, elle développe aussi chez ses élèves le besoin d'épanouissement, mais aussi d'appartenance (Maslow, 1970) puisque certaines responsabilités se font à plusieurs. En ce sens, ils apprennent à se sociabiliser avec autrui, mais aussi à réfléchir ensemble comme ce fut le cas avec la date. Ces affichages permettent aux enfants, mais aussi à l'enseignante de se rappeler de ce qu'ils ont à faire lorsqu'ils entrent en classe. De plus, cela contribue à répondre aux besoins de sécurité (Maslow, 1970) puisque cet affichage permet de donner un repère aux enfants de PS, MS et GS. Cela répond au principe de « publicisation » de Lahire (2001) qui recommandait de mettre en place des affichages dans la classe pour permettre aux enfants de s'y rapporter et d'agir sans l'aide de l'adulte. Bien entendu, certains enfants ont besoin de plus de temps que d'autres pour s'investir dans leurs responsabilités. En cohérence avec Lahire, l'enseignante a aussi affiché dans sa classe des affichages faisant référence à la frise numérique et à la date principalement pour que les enfants puissent s'aider de ceux-ci dans leur réflexion. De même, elle a expliqué à ses élèves l'utilité de ces affichages en début d'année pour leur montrer ce qu'ils ont le droit de faire et de ne pas faire avec ceux-ci. Cela répond donc aussi au principe de « transparence » (Lahire, 2001) où l'enseignante tente d'explicitier leurs fonctions et leurs importances auprès de chacun. Le seul principe que je ne peux pas corréliser totalement à mon étude est le principe « d'objectivation » (Lahire, 2001) où l'enseignante n'a pas élaboré des affichages en lien avec des règles imagées rappelant leur fonctionnement.

Ainsi, au sein de cette classe, les affichages possèdent une place très importante dans l'évolution de l'autonomie des enfants, puisqu'en tant qu'outils, ils leur permettent d'agir sans avoir recours à un adulte.

1.d) Liberté de choix :

Un autre point qui me semblait important pour construire l'autonomie des enfants est **le principe de liberté**. Dans cette classe, l'enseignante laissait les enfants agir comme ils le souhaitaient durant le temps d'accueil notamment. En faisant cela, elle souhaitait leur donner un cadre où ils pourraient expérimenter un maximum d'activités et de jeux. Pour ce faire, elle leur expliquait en début d'année le fonctionnement de la classe et ses règles comme je l'ai énoncée plus haut.

De même, pendant les temps d'ateliers, elle leur proposait plusieurs ateliers à réaliser dans la matinée, où ils pouvaient en choisir l'ordre de passage.

Certains chercheurs comme Dénervaud et Gentaz (2015) sont en accord avec ce fonctionnement, car c'est en leur donnant le choix que ceux-ci vont pouvoir prendre des initiatives et en conséquence développer leur autonomie. Néanmoins, pour pouvoir la développer correctement, il est nécessaire que l'enseignante ait des postures cohérentes, qu'elle étaye le travail, donne le temps et la motivation nécessaire à chacun.

1.e) Des postures, de l'étayage, du temps et de la motivation pour gérer l'hétérogénéité des enfants dans la construction de leur autonomie :

Lorsque les enfants s'occupaient de leurs responsabilités ou étaient en activité, l'enseignante avait à chaque fois les mêmes postures. En effet, durant le temps d'accueil, elle observait ses élèves pour s'assurer que les responsabilités aient été mises en route et pour voir si certains avaient besoin d'aide. Elle en faisait de même pour les ateliers et elle faisait davantage attention aux enfants qui présentaient des difficultés d'apprentissage ou affectifs. Ainsi, l'enseignante durant ces différents temps avait une posture bienveillante (Programme, 2020) en encourageant les enfants qui présentaient ces difficultés. En parallèle, elle avait une posture d'accompagnatrice et d'observatrice (Lahire, 2001) où elle cherchait à étayer (Bruner, 1983) le travail de ceux-ci. Il a donc été observé que l'enseignante cherchait au début de chaque travail à **enrôler** les enfants en les motivant face à la tâche, en leur montrant le travail à effectuer et en cherchant à appuyer sur leurs intérêts. Ensuite, il est déjà arrivé qu'elle **simplifie** la tâche demandée en donnant un modèle pour aider certains enfants comme ce fut le cas avec E4. De même, elle cherchait à **les maintenir dans la tâche** en les encourageant et en leur montrant qu'ils pouvaient y arriver. Pour ceux qui rencontraient des problèmes, elle pouvait leur donner une information en plus. De même, cela arrivait qu'elle demande à un autre enfant d'aider son camarade en difficulté. Néanmoins, il a pu être observé qu'en raison de leur âge, certains enfants avaient tendance à donner une aide « exécutive » (Connac, 2018) à leurs pairs en leur donnant directement la réponse. En conséquence, l'aidé n'apprend pas grand-

chose. Par la suite, lorsque l'enseignante s'apercevait d'une erreur, elle rassurait immédiatement l'enfant pour **contrôler sa frustration** et lui permettre de se rectifier en lui montrant ce qui n'allait pas. Enfin, concernant la **démonstration**, l'enseignante, durant le temps des consignes, pouvait montrer aux enfants certains exemples de travaux pour qu'ils aient une idée de ce qui les attendaient, mais cela n'était pas systématique.

Ainsi, l'étayage possède une place essentielle pour permettre aux enfants de s'autonomiser progressivement, car cela les aide à se concentrer pour les faire réussir. Petit à petit, ces enfants auront besoin de moins en moins d'étayage (Meirieu, 2004) et pourront être pleinement autonomes.

Au travers des responsabilités et des ateliers donnés, l'enseignante a expérimenté le fait qu'il est nécessaire de donner le temps nécessaire aux enfants pour qu'ils les effectuent comme le montre Meirieu (2004) puisque l'autonomie possède un long processus de développement. En ce sens, l'enseignante laissait aux enfants la limite du temps d'accueil pour que les enfants effectuent leurs responsabilités. Concernant les activités, elle leur laissait la matinée et dans le cas où ils n'avaient pas terminé, elle leur permettait de les continuer lors du jour suivant.

Enfin, il me semble important de développer un peu plus le concept de la motivation. Ici, l'enseignante cherchait toujours à **intéresser au mieux ses élèves** en leur proposant des activités et des responsabilités qui répondaient à leurs centres d'intérêts comme ce fut le cas avec E2 lors de l'atelier peinture et de E3 avec la responsabilité des gobelets. En conséquence, les enfants s'investissaient plus et pensaient à faire leur responsabilité. Dans notre cas, l'enseignante développait leur motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). Celle-ci se définit par le fait que le sujet produit une action, car il prend du plaisir à la faire. Bien que son action soit contrainte au début, l'enfant va avec le temps penser à faire les choses lui-même. Il passe ainsi de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.

1.f) Concernant les ateliers et les consignes, facteurs de l'autonomie :

Par rapport aux ateliers autonomes que les enfants effectuaient sur le temps prévu à cet effet, j'ai tenté de voir si les conditions établies par Feyfant (2016) étaient respectées et il en résulte que :

- Si l'enseignante prévoyait de la **différenciation pédagogique**, celle-ci n'a pas été observable matériellement. Cependant, elle a essayé de faire attention à ce que le matériel ne devienne pas un obstacle à l'apprentissage des enfants. En conséquence, ceux-ci ne renaient pas son attention plus que ce que l'on penserait.

- Dans ses consignes, l'enseignante établissait à chaque fois un **critère de réussite**. Elle réexpliquait les choses et elle pouvait faire **reformuler** certains enfants pour s'assurer que tout soit bien compris tout en contrôlant ses mouvements pour tenter d'intéresser le plus d'enfants. Étant en maternelle, la consigne se fait à l'oral et non à l'écrit. Il en résulte que si celle-ci est réinvestie plusieurs fois, alors les enfants arrivent à travailler en autonomie comme le montrait Lahire avec le pôle cognitif (2001).
- Pour réaliser les ateliers, elle ne donnait **pas de temps** pour rythmer les travaux des enfants. Ils savaient cependant, qu'ils avaient jusqu'à la fin de la matinée pour tout terminer.
- Le travail était **validé** par l'enseignante ou les autres adultes de la classe. Il n'y avait **pas d'outils** pour contrôler cette validation par un pair.
- Enfin, elle donnait un ensemble de tâches que les enfants devaient effectuer dans la matinée. Elle **les laissait choisir l'ordre**. Cela a permis à certains enfants de s'engager plus facilement dans l'activité (Briquet-Duhazé, 2011).

Enfin, il est possible d'ajouter que pour favoriser l'autonomie des enfants lors de ces ateliers, l'enseignante ne plaçait jamais le matériel sur la table. Elle laissait à chaque fois les enfants le faire pour favoriser leur autonomie et pour ce faire le matériel était toujours placé à un endroit connu de chacun et à leur portée.

2) Les limites et les réussites de cette étude :

Enfin, dans cette dernière partie, je vais aborder les limites, puis les réussites de cette étude.

2.a) Les limites liées à la méthodologie employée et à l'analyse :

Tout d'abord, concernant les entretiens d'auto-confrontations, il a été très difficile pour moi d'éviter la question du « pourquoi » n'y étant pas habituée. De plus, il était aussi difficile de recentrer les propos de l'enseignante sur elle-même, qui abordait très souvent des cas généraux.

J'é mets la même réserve concernant l'analyse des données qui a été difficile à mener. J'ai dû modifier mes analyses en cours de route, car je n'avais pas sélectionné la bonne méthodologie. Je pense que l'utilisation de ces méthodes demande de l'entraînement à la fois théorique et pratique. Puisqu'il s'agissait de ma première fois, il est possible que j'ai influencé inconsciemment une partie des réponses et résultats obtenus.

J'ajouterais une autre limite qui a été le temps écoulé (une semaine) entre l'activité de l'enseignante en classe et le visionnage des vidéos. Il est évident qu'il aurait été beaucoup mieux de procéder à l'entretien dès la fin de la journée ou le lendemain, néanmoins en raison de l'emploi du temps

chargé de l'enseignante nous n'avons pas pu. En conséquence, l'enseignante ne se souvenait pas totalement de la raison de ses actions en raison de sa mémoire parcellaire.

Enfin, je trouve que le fait de travailler sur ce mémoire sans binôme a été assez handicapant, car en ayant un regard extérieur sur mon travail, cela aurait pu permettre de diminuer le risque d'erreur et de gagner du temps puisque celui-ci est effectué à deux. Néanmoins, cette contrainte s'est un peu atténuée grâce au suivi de monsieur Leblanc, bien que ma méthodologie et mon analyse ne soient pas parfaites.

2.b) Le choix des acteurs :

Comme je l'avais présentée précédemment, j'avais pour objectif d'échanger avec une enseignante débutante et une enseignante aguerrie. Cependant, cela n'a pas pu être possible en raison du contexte actuel. En conséquence, cette étude n'est valable que pour l'activité réelle de cette enseignante-ci et n'est pas du tout représentative de l'ensemble des méthodes et des outils que les enseignants peuvent utiliser à des fins différentes pour faire évoluer l'autonomie de leurs élèves.

De plus, lors de notre entretien, l'enseignante énonçait des raisons pour lesquelles les enfants étaient en autonomie et je pense qu'il aurait été intéressant de faire quelques entretiens avec ceux qui étaient les plus représentés dans mon étude à savoir E2, E3, E4 et E8 afin d'avoir leurs représentations. Cela m'aurait permis de voir si ces enfants se considéraient en autonomie et ce qui leur permettait de l'être, c'est-à-dire en s'intéressant aux outils qu'ils utilisaient, leurs raisons, etc.

Enfin, la présence de deux stagiaires sur les deux jours où j'étais présente peut être aussi considérée comme une limite, de par le fait que l'enseignante n'agissait pas comme d'habitude, notamment lors du temps d'accueil.

2. c) Les réussites de cette étude :

Le fait d'avoir pu aller sur le terrain m'a beaucoup appris, fait réfléchir et m'a permis d'avoir une meilleure vision de la manière dont on construit l'autonomie des enfants en maternelle dans une classe à trois niveaux. J'y ai pu voir les avantages et les inconvénients de l'utilisation de certains outils ou de certaines pratiques et cela m'a aidé à réfléchir autrement à cette construction. J'ai réalisé l'importance d'être régulière dans ce que l'on proposait aux enfants et dans nos explications pour que ceux-ci comprennent l'importance de ces dispositifs et en retiennent leur fonctionnement. De même, la place de l'oral y est essentielle pour que les enfants se souviennent de ce qu'ils ont fait

et agissent ensuite sans notre aide immédiate. Enfin, l'autonomie ne peut pas se construire sans la responsabilisation et la socialisation de chacun.

Bien que cette étude fut difficile à être réalisée, elle n'en fût pas moins très intéressante concernant cette toute nouvelle méthodologie qui m'a permis d'accéder à la conscience pré-réflexive des acteurs et de penser autrement l'autonomie des enfants au vu des raisons de l'enseignante d'agir comme elle le faisait. Ce mémoire fut donc une véritable prise de recul face à la théorie qui est totalement différente de la pratique et qui ne nous montre pas tous les problèmes de la vie de la classe.

Conclusion :

L'autonomie est une compétence transversale que chaque enfant doit développer au cours de sa scolarité pour devenir un élève à part entière. Ce mémoire posait la question de départ : **Comment un enseignant aguerri construit-il l'autonomie des élèves de maternelle dans des classes à trois niveaux malgré la grande hétérogénéité du niveau des enfants ? Être autonome est-ce seulement se débrouiller tout seul ou est-ce réussir à utiliser les différents outils que l'on met à notre disposition ?**

Il s'est finalement révélé au cours de cette étude que l'autonomie avait besoin d'être travaillée de manière quotidienne au travers de différents moyens :

- Les **actions de l'enseignante** y sont essentielles. Elle a besoin d'élaborer **en amont des dispositifs** et des **outils** pour aider ses élèves à la développer. De ce fait, les **espaces de la classe** doivent être pensés de manière à ce que chaque enfant puisse se repérer facilement et ait accès aux différents espaces. Les différents outils, matériels, jeux et activités doivent être impérativement **à portée d'eux** pour qu'ils puissent les utiliser en fonction de leurs besoins.

Elle doit aussi proposer des activités et des responsabilités qui **motivent** les enfants en fonction de leurs intérêts. Ainsi, au plus un enfant **est motivé et aime une activité ou/et une responsabilité**, au plus il sera concentré à la réaliser correctement et à y penser.

Le temps qu'on leur donne est aussi un facteur essentiel. En effet, pour qu'un enfant sache faire une activité, il faut lui laisser un temps suffisant. De même, pour qu'il s'habitue à faire sa responsabilité, il faut lui laisser le temps de l'intégrer à sa routine quotidienne.

- Ces **explications lors de la passation des consignes** sont essentielles. Si les enfants comprennent les explications de l'enseignante, alors ils réussiront davantage à entrer dans la tâche et ils ne requerront pas l'aide de celle-ci pour les aider. Pour ce faire, les consignes doivent être répétées plusieurs fois et il est possible de faire reformuler les enfants pour s'assurer de leur compréhension et de permettre aux autres de comprendre avec d'autres mots.

- De même, un **étayage** est nécessaire pour aider les enfants à rester concentrés dans la tâche, à les motiver, mais aussi à comprendre les activités qu'ils n'auraient pas comprises. Le temps à étayer dépend de l'enfant et de ses difficultés.

- Les outils comme les **affichages**, les **cahiers de brevet**, les **photos** permettent à l'enseignant de **lâcher prise** et de donner l'occasion aux enfants d'exercer leur autonomie en leur donnant la

liberté de les utiliser selon leurs besoins et les activités. Cela contribue à développer leur autonomie progressivement. De ce fait, les explications du fonctionnement de la classe et des différents outils sont très importantes pour qu'ils puissent les utiliser correctement.

- **Le principe de la responsabilisation** joue aussi une place essentielle dans ce processus d'autonomisation, néanmoins, cela demande la mise en place d'un cadre sécurisant où l'enseignante accompagne chaque enfant lors de leur développement. De même, il a été remarqué que si l'enseignante jouait un rôle dans cette autonomisation, il en était de même pour les enfants au travers de l'entraide, de l'observation et de l'imitation.

Ainsi, toutes les actions et les choix de l'enseignant sur les différents outils, les activités, l'étayage, l'organisation de la classe permettent aux enfants de se détacher progressivement de lui et de devenir un élève autonome sur tous les aspects en les aidant à répondre à leurs **besoins** et en leur permettant d'expérimenter tout en assurant un climat sécuritaire suffisant.

Bibliographie :

- Académie de Nantes. (2011). *Des besoins des élèves à l'organisation du temps à l'école maternelle*. Repéré à l'URL : <https://www.dsden44.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/ecole-maternelle/enseigner-en-maternelle/des-besoins-des-eleves-a-l-organisation-du-temps-a-l-ecole-maternelle-519899.kjsp>.
- Baudrit, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. pp 11 à 20. De Boeck Supérieur.
- Bolter, F. Keravel, E. Oui, A. Schom, A-C. Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. *Revue des politiques sociales et familiales*, volume 124, pp. 105-112.
- Bossis, J. Dumas, C. Liverato, C. Mejean, C. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre : A l'école de la bienveillance*. RETZ.
- Bourdieu, P. (1997), *Méditations pascaliennes*. Paris : Liber.
- Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Éditions de Minuit.
- Brazelton T. Greenspan S. (2003). *Ce dont chaque enfant a besoin. Sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Paris : Marabout. Repéré à l'URL : <http://www.lenfantdabord.org/lenfant-dabord/les-besoins-de-lenfant>.
- Briquet-Duhazé, S. (2011). *L'apprentissage de l'autonomie du petit élève : expérimentation en école maternelle française*. [Conférence]. Colloque international bilingue Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives : regards sur l'enseignement-apprentissage des langues. Mumbai, Inde. Repéré à l'URL : https://www.researchgate.net/publication/301286001_L'apprentissage_de_l'autonomie_du_petit_eleve_experimentation_en_ecole_maternelle_francaise.
- Braun, C. Chrétien, P. Clivio, C. Despoulain, P. Grailhe, F. Mislin, A-M. Thomas, F. (2002). Responsabilités dans la classe coopérative. *Le Nouvel Éducateur*. Repéré à l'URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/nouvel-educateur-139-responsabilites-dans-la-classe-cooperative>

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage*. Éditions : TEMPES.
- Caudron, H. (2004). *Autonomie et Pédagogie. Faire aimer l'école*. Hachette Éducation.
- Connac, S. (2011). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris, France : ESF.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure, La pédagogie du colibri*. Paris, France : ESF.
- Connac, S. (2018). *La coopération entre élèves*. Paris, France : Canopée Éditions.
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en Éducation*, n°20, p.9.
- Deci, E. Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- Dénervaud, S. Gentaz, E. (2015). Les effets de la « méthode Montessori » sur le développement psychologique des enfants : une synthèse des recherches scientifiques quantitatives. *A.N.A.E*, n°139, 001-006.
- Eduscol. (2015). *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général*. Repéré à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf.

- Eduscol. (2015). *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Les jeux symboliques*. Repéré à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf.
- Eduscol. (2021). *Focus sur le dispositif des petits déjeuners*. Repéré à l'URL : <https://eduscol.education.fr/2179/focus-sur-le-dispositif-des-petits-dejeuners>.
- FAPEO. (2008), *L'évolution de la place de l'enfant dans la société*. Bruxelles, Les Analyses de la FAPEO, p.13.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°113, novembre. Lyon: ENS de Lyon. Repéré à l'URL : <https://edupass.hypotheses.org/1066>.
- Gombert P. (2008), *L'école et ses stratégies*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Hauw, D. Lemeur, Y. (2013). Organisation de l'expérience et cours de vie. In L. Albarello, J-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (Eds). *Expérience, activité et apprentissage* (pp.163-191). Paris : PUF.
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? *Recherches en Éducation*, n°20, p.67-68.
- Lahire, B. (2001). La construction de « l'autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, n°135, 151-161. DOI : 10.3406/rfp.2001.2812.
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires, *L'esprit sociologique*, Paris : La découverte, p.322-347.
- Larousse. (2020). Autonomie. Dans le *dictionnaire Larousse*. Repéré à l'URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779#:~:text=Capacit%C3%A9%20de%20quelqu'un%20%C3%A0,autonomie%20d'une%20discipline%20scientifique>.

- Larousse. (2020). Besoin. Dans le *dictionnaire Larousse*. Repéré à l'URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*, 2^o édition.
- Meirieu, P. (2004). Le pédagogue met en place un processus d'autonomisation. *Faire la classe, faire l'école*. ESF.
- Mias, L. (2001). *Maslow - Henderson - Soins*. Repéré à l'URL : <http://papidoc.chic-cm.fr/573MaslowBesoins.pdf>.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). Programme maternelle 2015. <https://www.reseaucanope.fr/programme-maternelle-2015/3-specificites/une-ecole-adaptee-aux-jeunes-enfants.html>.
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation*, n°20, p.5-6. - Site de Philippe Meirieu. Vigotsky. Enseignement, apprentissage et développement mental. Repéré à l'URL : <https://www.meirieu.com/COURS/texte16.pdf>.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action, Méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, n° 2, pp 287-322.

Annexes :

Annexes 1 : Le temps d'accueil avant l'arrivée des enfants.

Annexe 1.1 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p>Chercheur : Alors là, peux-tu me dire ce que tu es en train de faire ?</p> <p>Professeur : Alors là, je suis en train de préparer quelques ateliers pour que les enfants puissent s'y diriger tranquillement. J'ai du coup installé un atelier dessin et un atelier manipulation. Je prépare aussi un atelier peinture, car j'aimerais prendre une petite section pour qu'elle fasse une activité afin qu'elle le présente ensuite au coin regroupement.</p> <p>Chercheur : D'accord et tu organises ça à chaque fois ?</p> <p>Professeur : Quand tout va bien, oui et je vérifie toujours que tout est bien disposé avant qu'ils n'arrivent.</p>	<p>Chercheur : D'accord, donc ici ta préoccupation serait de... leur donner des ateliers pour...</p> <p>Enseignante : C'est proposé, mais pas tout imposer. Il faut leur laisser de la liberté pour qu'ils puissent expérimenter eux-mêmes les choses comme par exemple les ateliers autonomes qui les intéressent. J'essaie vraiment de leur laisser deux tables de livres au moins pour qu'ils puissent aller chercher la place qui leur plaît. Ça et vraiment qu'ils se sentent comme chez eux pour qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils puissent agir comme ils le feraient à la maison lorsqu'ils jouent.</p> <p>Je trouve qu'avoir ce fonctionnement permet de rendre la classe plus accueillante et de leur montrer qu'ils sont attendus. Comme ça, quand ils arrivent dans la classe, ils ont déjà un centre d'intérêt.</p>

Annexes 2 : Le temps d'accueil pendant l'arrivée des enfants :

Annexe 2.1 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>Une élève que nous nommerons E3 arrive. Elle se dirige directement vers le coin "gobelets". Son AESH la suit de loin. Elle organise les gobelets par groupes de couleurs, puis quelques minutes plus tard, elle les remplit d'eau sans aide.</i></p>	<p>Enseignante : Je vois les progrès d'E3 là. Tu vois pour cette responsabilité, son AESH lui a montré ce qu'il fallait faire et en 15 jours, elle venait toute seule et elle le faisait sans que son AESH n'intervienne. Quand je vois comment elle se régale à faire cette tâche, je me dis que je suis contente de la lui avoir donné, car j'ai réussi à la faire avancer un peu plus dans ce qu'elle était capable de faire, dans son autonomie. Si ça avait été autre chose, elle aurait peut-être moins apprécié et cette motivation doit jouer sur son autonomie comme pour tous les autres.</p>

Annexe 2.2 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante quitte les stagiaires et va voir E2. Elle l'emmène au coin peinture, elle va chercher un pinceau et elle l'aide à mettre son tablier.</i></p>	<p><u>Enseignante</u> : Ah oui ! (<i>arrête la vidéo</i>) A ce moment, je me rappelle que je voulais lancer un atelier peinture avec la petite E2, alors je laisse le stagiaire et je vais la voir. Je lui ai proposé de faire un atelier peinture et elle a tout de suite accepté de le faire.</p> <p>J'ai aidé E2 quand elle voulait mettre son tablier pour aller un peu plus vite et je voyais bien qu'elle n'y arrivait pas. Ça ne sert à rien de la laisser galérer comme ça, au moins elle a essayé sans mon aide.</p> <p><u>Chercheur</u> : Y a-t-il une raison pour que tu aies choisi cette PS ?</p> <p><u>Enseignante</u> : Non... Enfin, je savais qu'elle était calme et qu'elle aimait la peinture donc bon... A la base je me suis dit que je prendrais le premier PS que je verrais pour qu'il fasse le travail et qu'il le présente ensuite aux autres petits pendant le regroupement. Et puis, si j'ai choisi de lui donner durant le temps du regroupement, c'est parce que je voulais voir ce que donnerait ce travail.</p>

Annexe 2.3 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante repart vers les stagiaires en jetant un regard circulaire à la classe. Elle s'arrête et regarde un point hors champ de la caméra.</i></p> <p><i>Un autre stagiaire arrive entretemps.</i></p>	<p><u>Enseignante</u> : Alors pas vraiment, mais vu ma position, je devais regarder ceux qui sont chargés de la date, parce qu'il y a différents dispositifs pour la date. Donc du coup, j'ai dû regarder s'ils avaient lancé l'activité d'eux-mêmes sans que je n'intervienne. Et je suis contente, car c'était sûrement le cas vu que je n'interviens pas. Donc je sais que je suis tranquille, qu'ils vont chercher les points de repère et que je peux aller faire autre chose. Là sur la vidéo, je peux voir que le petit tableau de la date qui est d'habitude accroché là-bas (<i>montre l'entrée de la salle de classe</i>) est ici (<i>sur la table</i>), je sais que les enfants qui en sont responsables s'en occupent. Donc je les laisse faire et on verra ensuite au coin regroupement si c'est bon, s'il faut modifier.</p>

Annexe 2.4 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>En parallèle, les élèves en charge de la date près du coin peinture jouent. L'enseignante leur rappelle leur tâche dès qu'elle les voit.</i></p>	<p><u>Enseignante :</u> Donc là tu vois E5 et E6 sont en train de jouer au lieu de colorier la date et je m'en rends compte donc je l'interpelle pour lui rappeler qu'il doit s'en occuper avant que le temps ne se termine. Si je veux que ce soit fait, c'est pour ne pas perdre de temps au coin regroupement, car si on doit attendre au moment du regroupement qu'ils aillent colorier, le temps qu'ils trouvent le crayon, ça prend un temps interminable, alors que là ils font ce qu'ils ont à faire et ils n'ont plus qu'à répéter et à montrer au coin regroupement donc cela va beaucoup plus vite.</p> <p><u>Chercheur :</u> D'accord, donc par rapport à tes actions. Tu as l'air de regarder l'ensemble des élèves et plus particulièrement les élèves à responsabilité ou les élèves qui font trop de bruit.</p> <p><u>Enseignante :</u> Oui c'est ça. J'essaie d'y faire attention quelques minutes avant que les élèves ne rangent la classe en y jetant un petit coup d'œil pour voir si les tâches sont faites, car pendant le rangement si ce n'est pas fait ils vont devoir le faire.</p>

Annexe 2.5 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante est hors champ de la caméra. Des élèves sont en train de discuter sur la date vers le coin peinture. L'un prend une étiquette, tandis que l'autre lui parle. Cependant, nous n'entendons pas ce qu'ils disent à cause du bruit ambiant et d'un micro peu qualitatif.</i></p>	<p><u>Enseignante :</u> Ah oui, alors là j'étais en train de regarder de loin ceux qui faisaient la date à côté du coin peinture. Alors tu vois pour moi ça c'est vraiment très important ce moment d'interaction entre les élèves où là ils cherchent les jours de la semaine, car mon objectif en leur donnant cette responsabilité c'est qu'ils arrivent à se repérer et... et aussi à se sociabiliser un peu plus avec la personne avec laquelle ils le font. Ils apprennent à s'entraider par la même occasion. Donc, là ils ont les étiquettes qu'ils peuvent déplacer sur le tableau et ils se réfèrent au calendrier. Ils ont colorié le jour et ils cherchent le jour pour mettre la date.</p> <p><u>Chercheur :</u> Comment tu sais qu'ils parlent bien de la</p>

	<p>date et pas d'autres choses ?</p> <p>Enseignante : Ben je le vois avec l'étiquette qu'à E5, puisqu'il le montre à E6, je me dis qu'ils doivent parler de ça.</p> <p>Chercheur : D'accord, donc ça c'est une de tes conditions pour lesquelles tu as mis cet affichage en place ? Pour qu'ils puissent à la fois se sociabiliser, s'aider de celui-ci et en même temps être autonome ?</p> <p>Enseignante : Tout à fait. Ce moment d'interaction est un moment de recherche, là il est en train de chercher avec les étiquettes quel jour on est, il compare le dimanche avec l'étiquette du dimanche, il va chercher quel jour il a colorié, là c'est vraiment du travail parce qu'il va comparer les lettres et en plus ils le font à deux, ils réfléchissent à deux et c'est vraiment essentiel pour moi, car c'est un moment d'apprentissage important.</p>
--	--

Annexe 2.6 :

Verbalisations et comportements en activité réelle	Verbalisations en auto-confrontation :
<p><i>E4 qui était en charge de la date l'a délaissé pour aller jouer avec les aimants avec l'AESH de E3.</i></p> <p>Enseignante : E4 tu as terminé ton travail ?</p> <p><i>E4 regarde l'enseignante et court se remettre au travail.</i></p> <p>Enseignante : Bon alors où en es-tu ? Mmm je vois que tu as un peu de difficulté à terminer. E6 est-ce que tu peux venir aider E4 ?</p> <p>E6 : Oui.</p> <p><i>E6 essaie d'expliquer à E4, mais puisqu'elle ne répond pas E6 part. Un autre enfant (E7) vient l'aider à la place et on peut remarquer qu'il fait le travail à sa place. E4 regarde les lettres qu'il prend, elle lui prend les lettres dont elle a besoin pour faire son</i></p>	<p>Enseignante : Là j'ai remarqué qu'E4 était partie jouer et je pensais qu'elle n'avait pas fini son travail, donc je la remets à son travail pour qu'elle termine et qu'elle l'explique durant le temps de regroupement.</p> <p>Chercheur : Alors je ne sais pas si là, tu as entendu ce que tu as dit. Tu lui as dit : "E6 est-ce que tu peux venir aider E4 ?"</p> <p>Enseignante : Ah oui ! Alors là c'est parce que je vois que E4 s'épuise un peu dans la tâche, parce que là c'est un peu difficile ce travail où elle doit recomposer la date avec des lettres mobiles et du coup ce n'est pas évident. Je suis passée une première fois tout à l'heure pour l'aider un petit peu si je reprends mes deux hypothèses et là je vois que ça commence à durer et que j'aimerais qu'elle finisse ce travail pour qu'elle puisse voir qu'elle peut finir ce travail et qu'elle y reste jusqu'à ce qu'elle termine. Mais je sens que si ça dure plus longtemps ça ne va pas marcher, donc je demande à E6 de l'aider.</p>

<p><i>travail. E6 n'est pas d'accord avec elle et retire du petit tableau les lettres accrochées qui lui semblent incorrectes.</i></p>	<p><u>Chercheur</u> : D'accord et qu'est-ce qui t'amène à demander de l'aide à un autre enfant, au lieu de l'aider toi-même ? Quelle est ton idée par rapport à ça ?</p> <p><u>Enseignante</u> : Je sais que E6 sait le faire et que parfois le fait de faire les choses à deux élèves ça marche mieux que quand c'est moi qui l'explique. Parfois, quand je sais qu'un enfant sait exactement comment faire je lui dis "aide le" mais en même temps, j'essaie de leur expliquer en amont très vite qu'aider un élève ce n'est pas lui donner la réponse. C'est essayer de le guider sans lui donner la réponse, mais j'ai remarqué que c'est assez difficile à cet âge de leur faire comprendre qu'ils soient moyens ou grands.</p> <p>Alors E6 c'est un moyen et E4 c'est une grande. Donc tu vois vraiment dans la classe, un moyen peut aider un grand ce n'est pas grave. C'est avant tout une histoire de relations les uns avec les autres. C'est en s'entraînant, en communiquant qu'ils apprennent des autres. Il suffit juste de leur donner l'espace, le matériel et le temps suffisant.</p> <p>Alors là tu vois, ils regardent les lettres ensemble, E4 est quand même dans l'activité c'est important.</p>
--	---

Annexe 2.7 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>Entretemps, l'enseignante va voir E2.</i></p>	<p><u>Enseignante</u> : Bon là je vais revoir E2.</p> <p><u>Chercheur</u> : Donc tu vas la voir régulièrement.</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui, c'est quand même une petite et elle a besoin que je lui accorde de l'attention, bien qu'elle soit autonome à ce moment-là, pour continuer à l'encourager afin qu'elle garde son objectif en tête et continue jusqu'au bout. Les petits ont besoin davantage d'attention que les plus grands, bien qu'ils en aient quand même besoin, cela reste des enfants. Et</p>

	<p>puis, c'est vrai que je m'occupe plus des petits le matin, car l'après-midi ils font la sieste, donc le matin je m'en occupe et l'après-midi je m'occupe plus des moyens et des grands pour équilibrer. Et puis, le matin je mets toujours les grands en autonomie et pour les moyens j'essaie de les mettre aussi régulièrement en autonomie lorsque je pense aux ateliers.</p> <p>Chercheur : Donc ta préoccupation par rapport aux ateliers des grands et des petits, c'est de les mettre en autonomie pour que tu puisses t'occuper un peu plus facilement des petits ?</p> <p>Enseignante : Oui, mais j'ai aussi mon ATSEM qui m'aide à m'en occuper. Pour les ateliers, si je les mets en autonomie c'est aussi pour que je puisse mieux les aider.</p>
--	--

Annexe 2.8 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante repart et va vers l'entrée. Un enfant (E8) vient vers elle.</i></p> <p>E8 : Maîtresse ?</p> <p><i>(se baisse à son niveau)</i></p> <p>Enseignante : Oui, E8, qu'est-ce qui a ?</p> <p><i>E8 la prend par la main.</i></p> <p>Enseignante : Où m'emmènes-tu ?</p> <p><i>E8 l'amène près du meuble des ateliers autonomes et lui montre un jeu.</i></p> <p>Enseignante : Tu veux prendre cet atelier ? Mais tu sais que tu ne peux pas. Regarde, tu te souviens ? Là il y a les étiquettes des grands et là il y a les étiquettes des moyens et là des petits. Tu ne peux pas prendre un atelier de grand. Bon... je veux bien te faire confiance et te donner un atelier de grand, mais tu vas devoir t'appliquer d'accord ?</p>	<p>Chercheur : Est-ce que là tu te dis quelque chose quand cet enfant vient te chercher ?</p> <p>Enseignante : Eh bien je me dis que quelque chose doit le préoccuper pour qu'il vienne me chercher, surtout qu'il me prend par la main et je me dis que ça à l'air sérieux donc je l'écoute. C'est important de l'écouter tu vois... C'est important pour moi qu'il vienne me voir comme cela, car je peux voir qu'il a vraiment confiance en moi et c'est important dans la prise en considération que je dois lui apporter, car s'il a ce geste c'est qu'il a vraiment envie que là il veuille me dire quelque chose, me communiquer une préoccupation, donc je dois m'attacher à ce qui le préoccupe.</p> <p>Tu vois là, il veut faire un atelier et je lui explique de nouveau où sont ces ateliers en fonction de la photo. Alors là il veut faire un atelier de grand et je lui montre que normalement il ne doit pas le faire celui-là. Mais comme il en a envie, je lui explique qu'il va devoir faire très attention pour le faire. Là je veux bien qu'il le fasse, car je pense que maintenant... au début de l'année les petits ce n'étaient pas possible... mais je pense que maintenant ils peuvent les faire. C'est un</p>

<p>E8 : D'accord.</p> <p><i>L'enseignante prend l'atelier et ils s'installent.</i></p> <p>Enseignante : Alors regarde, là tu as une pipette, tu dois la placer comme ça entre tes doigts.</p> <p><i>L'enseignante lui met les doigts sur la pipette comme quand on tient un crayon.</i></p>	<p>atelier où il doit mettre de l'eau dans des petits... c'est très précis comme geste, il faut bien reboucher le petit pot sinon il y a de l'eau partout. Bon comme c'est dans la barquette c'est quand même assez... sécurisée pour pas qu'il y est de l'eau et puis bon l'eau ça s'éponge et en même temps je lui montre que je peux lui faire confiance pour une activité de grand et pour lui c'est très important.</p> <p>Chercheur : Est-ce que ça ne te préoccupe pas de le laisser faire cet atelier ?</p> <p>Enseignante : Bah écoute, je me dis que s'il en met partout ce n'est pas grave. Là, je lui montre que je lui fais vraiment confiance jusqu'au bout et je suis sûre que je peux lui faire confiance quand je lui montre et que je lui dis que ce sont les grands qui sont censés faire cet atelier, est-ce qu'il est prêt à faire attention? Je responsabilise beaucoup plus pour que quand je le laisse il puisse réussir à le faire correctement sans faire n'importe quoi. Et puis, j'ai dû remarquer qu'il était aussi très calme. Avec un enfant qui aurait été vraiment excité j'aurais peut-être refusé, ou j'aurais peut-être été davantage avec lui.</p>
---	---

Annexe 2.9 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p>Enseignante : Alors là E2, regarde, tu vas devoir choisir deux couleurs. Tu dois commencer par la première lettre de ton prénom qui est ici. Tu vas peindre en utilisant une première couleur jusqu'à ce qu'il n'y a plus de blanc. Quand tu vois qu'il n'y a plus du tout de blanc c'est que tu as terminé ta lettre. Quand tu as fini ta première lettre, tu continues avec le deuxième et à ce moment-là tu dois prendre la deuxième couleur que tu as choisi et peindre la lettre jusqu'à ce qu'il n'y a plus de blanc. Pour la troisième lettre, tu reprends la première couleur et ainsi de suite d'accord ?</p> <p>E2 : Oui, d'accord.</p>	<p>Chercheur : Que peux-tu me dire sur les consignes que tu lui donnes?</p> <p>Enseignante : Alors, quand je dis "quand tu vois qu'il n'y a plus du tout de blanc c'est que tu as terminé", là je lui donne son critère de réussite pour qu'elle sache à quel moment elle a terminé sa lettre.</p> <p>Chercheur : Quelles sont tes préoccupations ?</p> <p>Enseignante : Je veux qu'elle comprenne bien ce que je veux qu'elle fasse pour qu'elle l'explique à ses camarades ensuite. Donc, en lui expliquant, j'essaie de regarder sur son visage si elle comprend mes intentions et à la fois j'utilise les gestes en prenant le pinceau, en le mettant dans une couleur, enfin en faisant semblant, en peignant une lettre, puis en faisant de même avec la deuxième. J'essaie aussi de</p>

<p>Enseignante : Si tu as compris je te laisse. N'hésite pas à m'appeler si ça ne va pas.</p>	<p>la motiver au maximum pour qu'elle s'investisse totalement dans l'activité. Bon là, le fait qu'il s'agisse d'une activité de peinture, je savais qu'elle était déjà très motivée donc je savais qu'elle serait concentrée quand elle ferait le travail. Et puis, je me dis qu'en lui expliquant bien, qu'en lui montrant les choses, elle arrivera à faire les choses sans moi. En soi, j'ai eu à moitié tort, mais ce n'est pas grave, l'erreur est formatrice autant pour moi que pour eux !</p> <p>Chercheur : Donc si je résume bien, ta préoccupation c'est qu'elle comprenne bien tes consignes en lui montrant comment faire pour la motiver et pour la rendre plus autonome dans le sens où elle pourra faire l'activité sans ton aide.</p> <p>Enseignante : Oui c'est ça ! Et j'ai oublié d'ajouter que si je répète les choses c'est pour qu'elle comprenne bien, mais j'aurais vraiment dû la faire reformuler et rester avec elle au début.</p> <p>Chercheur : Donc si je reviens sur tes préoccupations, quand tu la laisses à ce moment, c'est parce que tu veux finalement la laisser en autonomie pour qu'elle se débrouille, qu'elle réfléchisse elle-même à ce qu'elle doit faire et qu'elle établisse elle-même quand elle estime avoir terminé. C'est bien ça ?</p> <p>Enseignante : C'est ça !</p>
--	--

Annexe 2.10 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante arrête de parler aux stagiaires et déambule dans la classe. Elle s'arrête auprès d'une élève (E4) qui est en train de faire la date.</i></p>	<p>Enseignante : Alors là je ne me rappelle plus exactement, mais je pense qu'en passant si je me suis arrêtée c'était que soit qu'elle avait besoin d'aide ou soit qu'elle... E4 est une enfant en insécurité affective, elle doit prendre confiance en elle... Donc soit je me suis arrêtée pour lui dire que c'était bien afin de l'encourager. C'est une des deux raisons pour lesquelles je me serais arrêtée pour qu'elle puisse terminer l'activité. Si cela avait été E6, je pense que je ne me serais pas arrêtée par exemple, parce que je sais que E6 va faire tout ce qu'elle a à faire et ensuite elle</p>

ira jouer, mais E4 c'est... Ce petit moment de reconnaissance qu'elle a, c'est un moyen de reconnaître ce qu'elle fait et de la conforter dans ce qu'elle fait pour qu'elle aille plus loin dans l'activité. Il y a des élèves dans ma classe qui n'ont pas besoin de ça, donc je vais les regarder, je vais faire un signe, ça va être moins long... avec les yeux, je vais lui mettre un pouce "très bien continue", mais avec E4 je... prends un peu plus de temps car je sais que c'est important pour elle.

Chercheur : D'accord, donc si tu t'arrêtes c'est soit pour l'encourager, soit pour l'aider, mais quelles sont tes intentions par rapport à ça ?

Enseignante : Eh bien, je veux qu'elle puisse terminer son travail pour qu'elle se rend compte et... Je veux aussi lui montrer qu'elle est capable d'aller au bout des choses, de réussir. Mais, je sais qu'elle a besoin d'attention, donc si je l'encourage, elle va continuer de travailler. Si je vois qu'elle n'arrive pas à avancer, je vais aussi l'aider en lui donnant des pistes généralement pour qu'elle avance ensuite. Comparé à d'autres enfants, E4... s'est vraiment une enfant qui a besoin d'attention. Avec d'autres, je sais que je peux les encourager vite fait, mais avec E4 je prends mon temps, j'établis le contact visuel, je peux lui toucher les cheveux pour la rassurer... Voilà.

Annexes 3 : La passation des consignes des PS

Annexe 3.1 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p>Enseignante : Les petits ! Le deuxième travail que vous avez à faire les petits.</p> <p><i>Un enfant parle de manière inintelligible.</i></p> <p>Enseignante : Chut !</p> <p><i>L'enseignante fait un M au tableau.</i> Comment j'ai fait un M là ?</p> <p>Un élève : Avec une craie.</p> <p>Enseignante : Oui, mais quel est mon geste ?</p> <p>Un élève : Bah... et on monte, on descend et... et... et on remonte, on descend... voilà.</p> <p>Enseignante : Oui c'est ça. Regardez bien mon geste. On commence ici, puis on monte, on s'arrête là et on descend. On continue, on monte, puis on descend. (<i>montre le geste en même temps</i>).</p> <p>Et pourquoi j'ai fait un M au tableau ?</p> <p>Un élève : C'est pour le travail !</p>	<p>Tu vois je m'appuie sur un travail qui a été fait pour que ceux qui ne l'ont pas fait... Mon but c'est que ceux qui l'ont déjà fait essaient d'expliquer ce qu'il faut faire aux autres.</p> <p>Chercheur : D'accord et... justement quelle est la raison pour laquelle tu décides que ce soit eux qui expliquent à ta place ?</p> <p>Enseignante : Parce que justement je veux qu'ils trouvent les mots, parce que le fait d'expliquer, ils prennent conscience de ce qu'ils ont travaillé et si c'est eux qui expliquent peut-être que les autres comprendront mieux aussi. J'essaie le plus possible que ce soit les élèves qui prennent la parole et pas seulement moi, car je pense que c'est mieux pour eux d'exprimer ce qu'ils ont fait comme travail, quels outils ils ont utilisés, quelles lettres ils ont formées. Là c'est l'initial du prénom, plus on leur donne la parole dans ce qu'ils font, plus ils vont être autonomes dans le travail qu'ils ont à faire.</p> <p>Chercheur : D'accord, donc ta préoccupation c'est qu'ils prennent la parole, qu'ils disent ce qu'ils ont fait et comme ça ensuite ils pourront refaire le travail correctement.</p> <p>Enseignante : Tout à fait. Et puis, en voyant que le travail est terminé, les autres se rendent compte de ce</p>

<p><u>Enseignante</u> : Oui mais pourquoi le faire ? J'ai fait un M, car c'est la première lettre du prénom d'un petit et on travaille sur la première lettre de notre prénom chez les petits pour commencer à reconnaître notre prénom et vous le reconnaissez bien quand même. On va s'entraîner à écrire la première lettre de notre prénom d'accord. Donc, qu'est-ce que l'on a fait d'abord ? On a repassé avec le doigt sur la... sur les lettres, d'accord ?</p> <p><u>Les élèves</u> : D'accord !</p>	<p>qu'il faut faire et comment c'est quand c'est bien avancé.</p> <p>Donc voilà, là, les gestes s'est important pour moi qu'ils le fassent avec le doigt d'abord, avant de tracer avec un outil qu'ils ont choisi, le crayon, le feutre, le crayon de couleur. Donc repasser avec le doigt, car l'on sent vraiment bien le geste de la lettre. Alors parfois on peut aussi le faire en pâte à modeler mais le toucher c'est important, et après on va utiliser l'outil pour le reproduire. Mais d'abord toucher la lettre et voir dans quel sens ça va.</p> <p><u>Chercheur</u> : D'accord donc quand tu fais ça c'est pour que les élèves puissent se mettre en tête le tracé de la forme.</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui ! Comment il faut faire la lettre, parfois il faut dire le mot, je descends, je vais sur le côté, je monte, pour les guider.</p>
---	--

Annexe 3.2 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><u>Enseignante</u> : D'accord on repasse avec le doigt sur la lettre qui est dessinée et vous avez des craies pastel, de la peinture et après j'ai le droit de dessiner ma lettre partout sur la feuille. D'accord ? Qui sait qui reconnaît sa lettre?</p> <p><i>Des petits lèvent le doigt.</i></p> <p><u>Un élève</u> : Je sais pas qui c'est mon prénom.</p> <p><u>Enseignante</u> : Tu ne sais pas qui c'est ton prénom ?</p>	<p>Ça s'était plus dur, je pensais qu'ils arriveraient mieux à dessiner tout seul, mais c'est encore un peu difficile, c'est pas grave. Tu vois c'est une prise d'information, je pourrais le travailler autrement.</p> <p>Donc là, je fais reformuler E10 pour voir s'il a compris et pour favoriser son autonomie dans l'activité. Je veux aussi qu'il réexplique pour que les autres l'écoutent et comprennent ce que je demande. Si je me tourne vers lui... c'est parce que je veux qu'il ne voit que moi et qu'il comprenne vraiment tout ce que je dis.</p>

<p><u>Un élève</u> : C'est Tobias, c'est Tobias !</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui et le "T" c'est la première lettre de ton prénom. D'accord Tobias ? Tu as compris ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?</p> <p><u>Tobias</u> : Oui ! Faut repasser avec le doigt... puis... puis l'écrire.</p> <p><i>L'enseignante se tourne vers Tobias et le regarde dans les yeux lorsqu'elle explique, tout en faisant des gestes circulaires pour repasser sur la première lettre de son prénom</i></p> <p><u>Enseignante</u> : Oui, alors on repasse avec son doigt sur la lettre, regarde tu vas repasser avec ton doigt pour bien voir comment s'écrit ta lettre. Après tu repasseras dessus avec la peinture, la craie grasse.</p> <p><u>Enseignante</u> : C'est bon tu as compris Tobias ?</p> <p><u>Tobias</u> : Oui !</p> <p><u>Enseignante</u> : Et qu'est-ce qu'il faut faire?</p> <p><u>Tobias</u> : Je dois... je... dois peindre les lettres en commençant par la première lettre...</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui et tu n'oublies pas d'alterner les deux couleurs, un rouge, un bleu, un rouge, un bleu par exemple.</p> <p><u>Tobias</u> : Oui c'est ça !</p>	
--	--

Annexe 3.3 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<i>A côté de Tobias, un élève n'arrête pas de bouger, l'enseignante lui touche le genou, il s'arrête.</i>	<p><u>Chercheur</u> : Tu avais eu un petit geste envers cet élève...</p> <p><u>Enseignante</u> : A E11 ! Parce qu'il bougeait un peu et</p>

	<p>je voulais que Tobias à qui je m'adresse écoute bien, car Tobias je ne sais pas trop... mais il commence à rentrer dans les apprentissages bien que jusque-là il ne le faisait pas trop... et là je voulais vraiment qu'il comprenne donc vu que E11 bougeait sans cesse à côté de lui j'ai voulu l'arrêter. Je l'ai pris sur mon genou pour le calmer, si je m'interrompais là je perdrais le fil de compréhension de Tobias. Il risque de ne plus s'intéresser à moi et je veux qu'il s'intéresse à moi, donc là un geste c'est mieux qu'une parole.</p> <p>Chercheur : D'accord et c'est pour cela que tu le regardes dans les yeux et que tu te rapproches de lui.</p> <p>Enseignante : Exactement.</p> <p>Chercheur : Qu'est-ce qui te pousse à surtout présenter ce travail à Tobias?</p> <p>Enseignante : Tobias m'importait plus, parce que j'avais la fiche de Tobias. Et je sais que certains petits ici, savaient très bien ce qu'il fallait faire. A partir d'un moment on les connaît bien. Donc là, je lui demande ce qu'il doit faire pour m'assurer qu'il ait bien compris ce que j'attends de lui. Je complète donc ce qu'il dit.</p>
--	---

Annexes 4 : La passation des consignes des MS.

Annexe 4.1 :

<u>Verbalisations et comportements en activité réelle :</u>	<u>Verbalisations en auto-confrontation :</u>
<p><i>L'enseignante retourne voir les moyens au coin regroupement. Elle change de place en se décalant par rapport au tableau après avoir regardé les moyens à sa gauche.</i></p> <p>Enseignante : Bon les moyens, vous... qu'est-ce c'est que ça ?</p> <p>Des élèves : Un bonhomme !</p> <p>Enseignante : Oui c'est bien un bonhomme. De quoi il est constitué ?</p> <p>Un élève : Il a des bras.</p>	<p>Chercheur : Du coup tu parles du bonhomme là.</p> <p>Enseignante : Voilà. On travaillait sur le bonhomme depuis un moment et là j'apporte du vocabulaire. Je veux qu'ils me montrent où se situent les bras, les jambes. Je renouvelle ce que l'on a appris. Je les aide à se remémorer ce qui est normalement acquis en leur demandant et en répétant leurs propositions. Ça leur permettra de moins galérer quand ils feront leur travail.</p> <p>Chercheur : D'accord, et justement qu'est-ce qui fait que tu fais les gestes pour représenter le bonhomme ici du coup.</p>

<p><u>Enseignante</u> : Oui, il a des bras et quoi encore ?</p> <p><u>Un élève</u> : Il a une tête</p> <p><u>Un élève</u> : Et... et aussi des pieds !</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui et qu'est-ce qu'il y a avec les bras ?</p> <p><u>Un élève</u> : Des mains!</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui des mains et en dessous de la tête, ici (<i>montre le cou</i>) c'est quoi?</p> <p><u>Un élève</u> : C'est le cou !</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui très bien !</p>	<p><u>Enseignante</u> : Eh bien, c'est pour leur montrer un petit peu où se situent les membres par rapport au corps et pour les aider à tout se remémorer.</p> <p><u>Chercheur</u> : Donc tes préoccupations sont quoi?</p> <p><u>Enseignante</u> : Mon objectif c'est qu'ils arrivent à dessiner un bonhomme avec les bras, les jambes, le corps, le vocabulaire que l'on a appris en fait. Et ceux qui le pourront, je leur ferais écrire les mots à côté de leur bonhomme.</p>
--	---

Annexe 5 : Verbatim de l'auto-confrontation lié au cours de vie

Annexe 5.1 : L'organisation de la classe

Enseignante : Dans chaque coin, je mets des ateliers autonomes qui correspondent au meuble que, enfin... c'est concentrer dans un meuble pour que les élèves puissent... euh... Je ne sais pas s'ils le font encore, mais identifier qu'à ce moment ils vont plutôt travailler l'écriture, les lettres, le langage, là, ils vont plutôt travailler les mathématiques.

Chercheur : Et du coup, qu'est-ce qui t'amène à changer les meubles de place ?

Enseignante : Alors moi je ne les aurais pas changés, mais Christine (l'enseignante qui remplace l'enseignante le jeudi) les a changés de place. Elle a eu envie qu'il y ait plus de place là donc c'est bon... Avant je changeais beaucoup plus mon organisation, mais là travailler avec Marie (enseignante de PS/MS/GS) et comprendre que les espaces avaient une importance, je change beaucoup moins maintenant au niveau du mobilier...

Chercheur : C'est-à-dire?

Enseignante : C'est vrai que créer des espaces langage, mathématiques, manipulation pour guider les élèves, je trouve que c'est vraiment important. Avant je changeais tout le temps, parce que je

n'avais pas trouvé mes repères. Là c'est beaucoup plus stable, j'ai trouvé une organisation qui me convient beaucoup plus.

Chercheur : Et du coup qu'est-ce qui t'a fait changer cet espace?

Enseignante : J'avais des ateliers, mais c'était davantage un meuble pour les grands, un meuble pour les petits, un meuble pour les moyens comme tu vois. Et du coup, des fois j'avais envie de changer tout simplement, d'essayer de nouvelles choses pour les enfants. Des fois, je mettais le coin regroupement là (montre le tableau derrière nous) et j'ai vu des inconvénients, car ce tableau-là n'est pas aimanté.

Mais si j'ai demandé à une autre enseignante, c'est parce qu'elle s'y connaissait plus sur l'espace de la classe et puisque je voulais développer au mieux l'autonomie de mes élèves, j'ai décidé de la laisser faire.

Chercheur : Et justement qu'est-ce que tu mets en place pour que ces ateliers soient autonomes?

Enseignante : Eh bien justement, l'accès, les photos de chaque atelier à l'endroit où on doit le ranger, qui est reprise dans chaque atelier, il y a la même photo dans le cahier. J'ai remarqué que dans les premières années où j'ai installé ce dispositif de l'atelier que la photo permet vraiment de les guider. J'ai aussi mis sur les meubles, les endroits concernés par les petits, les moyens et les grands avec des photos aussi d'eux.

Chercheur : Est-ce que tu mets en place des éléments qui leur permettent de savoir ce qu'ils doivent faire? Parce qu'on voit justement des photos, mais comment savent-ils ce qu'ils doivent faire?

Enseignante : Alors les ateliers en général, je les introduis l'après-midi pour les moyens et les grands. On va le faire ensemble, un ou plusieurs ateliers et une fois qu'ils savent les faire, ça se met en route et ils deviennent autonomes pour les faire. On les travaille d'abord avant de les laisser tout seul.

Annexe 5.2 : La place du matériel et des jeux

Enseignante : Euh... j'essaie surtout de faire en sorte que les élèves puissent être autonomes, c'est-à-dire que les feutres soient à leur portée, les crayons, les colles pour qu'ils puissent aller se servir et les poser ensuite quand ils ont fini. J'essaye le plus possible qu'ils soient autonomes pour tout.

Ici, il y a un bac avec des brouillons (montre du doigt l'armoire derrière nous)... il faut que je le range un peu plus. Ils peuvent aller se servir en prenant des feuilles de brouillon. Pour moi c'est très important, j'aimerais qu'ils considèrent la classe comme leur chambre, qu'ils sachent où trouver ce dont ils ont besoin et qu'ils s'en servent comme ils en ont besoin.

Chercheur : D'accord donc l'une de tes préoccupations par rapport à ton organisation de la classe c'est du coup l'autonomie.

Enseignante : Tout à fait !

Chercheur : Et justement quand tu dis autonomie, qu'est-ce que tu entends par là toi?

Enseignante : Eh bien... c'est-à-dire que s'ils font une activité... s'ils ont besoin de colle, de ciseaux, ils vont les chercher, ils n'ont pas besoin de la permission de l'adulte pour aller chercher la colle et des ciseaux. Si c'est un travail que je leur demande avec la reconstitution d'un personnage, où ils ont besoin de découper-coller ils vont aller le chercher. Ce n'est pas moi qui mets sur la table ce dont ils ont besoin. Bien sûr, je leur montre où ils peuvent trouver tout ce dont ils ont besoin... Surtout les PS... en début d'année j'essaie de leur montrer où sont les choses quand ils me demandent.

Chercheur : D'accord. Donc l'autonomie pour toi, c'est de faire en sorte que les enfants puissent se débrouiller eux-mêmes et aillent chercher par eux-mêmes les différents matériaux.

Enseignante : Tout à fait. En fonction de ce qu'ils ont à faire à plusieurs ou tout seul, ils ont la possibilité d'aller chercher des crayons, des feutres, comme ils en ont envie ou bien parce qu'ils ont travaillé.

Annexe 5.3 : Le tableau des responsabilités

Enseignante : Le tableau des responsabilités... c'est prendre la classe en main quand on arrive en classe le matin et justement je trouve que c'est les élèves qui font vivre la classe. Je demande à un petit de choisir le jeu, car je veux que lorsqu'il arrive en classe, qu'il sache qu'il doit faire quelque chose, donc je mets la photo de qui va choisir le jeu le matin. Ensuite, il y a des enfants, à partir des

moyens, ils sont par groupes de 2 et de 3, parce qu'il y a différents supports de date où ils vont devoir s'occuper de mettre la date du jour.

Chercheur : Donc, du coup, ta principale préoccupation par rapport à ce tableau des responsabilités c'est que... c'est quoi exactement?

Enseignante : Et bien c'est d'impliquer les élèves dans la classe, dans tout ce qu'il y a à faire dans la classe, me décharger de certaines tâches auxquelles je ne pensais pas. Par exemple, les gobelets d'eau je me rendais compte, que lorsqu'on arrivait de récré et de sport, que les gobelets n'étaient pas en place, parce que je n'avais pas eu le temps l'ATSEM non plus et du coup je me suis dit que si les élèves le font personne n'aura à le faire et je trouve que c'est leur montré qu'ils sont capables de faire beaucoup et ils adorent faire ça. Après, il y a des élèves qui sont très autonomes là-dessus. Je n'ai pas besoin d'intervenir, ils le font tout de suite quelle que soit la responsabilité qu'ils ont à accomplir et il y en a d'autres qui sont davantage dans le jeu le matin. Ils arrivent avec les copains et je dois leur dire ça : "Tu n'as rien à faire le matin quand tu rentres en classe?" et là il va aller le faire parce qu'il aime bien avoir cette responsabilité, mais le jeu passe en premier pour certains. Surtout pour les petits et ensuite pour les moyens et les grands cela dépend du degré de maturité.

Chercheur : Du coup, quelle serait ta préoccupation par rapport à ça ?

Enseignante : Tu vois c'est toujours de faire le petit étayage de dire "dis-moi est-ce que tu as fait ta responsabilité de ce matin"? Il le fait vite et ensuite il revient. C'est justement lui faire penser que là il a quelque chose à faire le matin quand il rentre en classe. Je vois justement au bout de 15 jours, si je dois lui redemander ou s'il arrive à le faire seul, il se peut que ça arrive qu'on le fasse régulièrement. S'il y arrive sans que je lui dise, mon objectif est atteint, il aura gagné un peu en autonomie.

Chercheur : Quand te dis-tu que c'est le bon moment pour les changer?

Enseignante : En général je change tous les 15 jours, car il faut au moins 15 jours pour s'installer dans une responsabilité et y penser sans que je ne leur dise. Pour moi c'est réussi quand je n'ai pas besoin de le dire et quand ça tourne bien.

Chercheur : D'accord et concernant ces petites maisons en dessous du tableau, quelle est leur fonction ?

Enseignante : Alors, pour elles... Elles servent à ce que les enfants collent leurs étiquettes quand ils sont présents. Je les ai mises là, car elles sont faciles d'accès. En fait, quand les enfants rentrent en classe, ils doivent aller chercher leur étiquette, donc ça permet de travailler la reconnaissance du prénom et en même temps ça développe leur autonomie, car c'est à eux de placer la leur. Bon, y'en a toujours qui oublie (*rigole*), mais ça leur permet d'avoir une responsabilité dès qu'ils arrivent en classe.

Chercheur : Donc ton objectif c'est qu'ils se responsabilisent et s'autonomisent en y pensant seuls.

Enseignante : Oui c'est ça, et puis même si je ne leur rappelle pas moi-même, ils peuvent se le rappeler en voyant faire les autres.

Annexe 5.4: L'affiche de tutorat

Enseignante : Alors là, il s'agit d'une affiche de tutorat et pour moi c'est... comme on a des moyens, petits et grands, on a... j'ai remarqué... mais... J'ai suivi les conseils des collègues, quand je suis arrivée ici, d'associer un grand et un petit.

Les grands aident leur petit à se diriger dans l'école. Quand on va aux toilettes, il l'aide à se mettre en rang, il l'accueille le matin, il l'aide à mettre le manteau quand c'est trop difficile, quand c'est l'hiver... et le petit se sent beaucoup plus sécurisé et du coup, le grand se sent responsable et ça permet à certains grands de se canaliser par rapport au fait qu'ils doivent s'occuper d'une personne plus petite que lui. Ainsi, le matin ils savent qu'ils ont quelque chose. Ils accueillent le petit, ils l'aident à se déshabiller, ils veillent sur eux. Alors après ça dépend des enfants, il y en a qui prennent ce rôle très à cœur. Il y en a peut-être qui y pensent un peu moins, mais quand on leur rappelle, en tout cas pour se ranger, c'est le grand qui va chercher son petit, et le rang se fait tout de suite. J'ai remarqué qu'il y avait beaucoup moins de temps d'attente et que je ne devais pas sans cesse leur dire qu'untel ne devait pas se mettre avec untel notamment.

L'affichage avec les photos permet d'un coup d'œil aux enfants de savoir : "ah oui c'est avec lui que je dois me ranger". Et ça me permet aussi d'y penser, parce que sinon je n'y penserai jamais (*rigole*), je ne saurai pas qui est avec qui. Moi j'ai bien remarqué plein de fois... et l'année dernière a vraiment été un moment flagrant, un petit qui avait vraiment du mal à se canaliser, qui pleurait sa

maman, je lui ai parlé, j'ai tenté de le rassurer, mais il n'était toujours pas bien et j'ai demandé à sa grande de m'aider en lui disant que je n'y arrivais pas et qu'elle pourrait essayer de l'aider. Elle est allée chercher un livre, elle s'est mise avec les petits, le petit s'est calmé tout de suite. Elle a raconté l'histoire comme ça en tournant les pages et en le regardant. Le petit s'est calmé, elle a mis moins de temps que moi à le calmer. Pour moi c'est quelque chose de vraiment important parce que cela permet aux élèves d'apprendre l'entraide, les relations. Je trouve que ce sont des compétences vraiment très importantes.

Après ça change. En début d'année, j'associais moi-même des enfants que je ne connaissais pas trop et j'ai pu remarquer qu'après la première période, il fallait changer les binômes régulièrement, parce qu'au début tout va bien, puis ensuite les disputes peuvent s'enchaîner. À partir de la deuxième période je demande à un petit de choisir un grand, ce n'est plus moi qui le fais. Au début je les associais car je ne les connais pas et après j'essaie de demander aux petits de choisir.

Chercheur : D'accord et qu'est-ce que tu ressens quand il y a de la distance avec ce genre de chose?

Enseignante : Et bien c'est des petites disputes, des enfants qui ne veulent pas être à côté, ou il y a des petits qui font des histoires, donc en général je change les binômes et puis ça passe.