



HAL
open science

Créer un climat de classe favorable au développement de l'autonomie des élèves de Moyenne Section

Elena Calamand

► **To cite this version:**

Elena Calamand. Créer un climat de classe favorable au développement de l'autonomie des élèves de Moyenne Section. Education. 2021. dumas-03430586

HAL Id: dumas-03430586

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03430586v1>

Submitted on 16 Nov 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.

Année universitaire 2020-2021

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

Créer un climat de classe favorable au développement de l'autonomie des élèves de Moyenne Section

**Mots Clefs : Autonomie, ateliers individuels de manipulation, école maternelle, pédagogie,
gestion de classe.**

Présenté par : Elena CALAMAND

Encadré par : Gilberte BOUILLOT-LENORMAND

Sommaire

Introduction.....	2
I) Qu'est-ce que l'autonomie ?.....	2
I.1 Un terme complexe à définir	2
I.2 La place de l'autonomie dans les instructions officielles	5
II) L'autonomie dans la classe.....	7
II.1 Un climat propice à l'autonomie.....	7
II.1.a Les règles de vie.....	7
II.1.b Les coins de jeux et d'entraînement.....	8
II.1.c Les rituels et responsabilités	9
II.1.d Les outils d'étayage	9
II.2 Les Ateliers Individuels de Manipulation (AIM).....	10
II.3 Analyse des dispositifs mis en place	13
III) Qu'en dit la théorie ?	15
III.1 Des visions complémentaires du développement de l'enfant	15
III.2 L'autonomie en classe : comment ?.....	18
III.2.a L'importance du matériel.....	18
III.2.b Le rôle de l'enseignant	19
III.3 Les obstacles	21
IV) Place aux changements	23
IV.1 Les changements opérés	23
IV.1.a Fonctionnement différent des ateliers dirigés.....	23
IV.1.b Nouveau fonctionnement des ateliers autonomes	24
IV.1.b Implication des élèves	25
IV.2 Observations	25
IV.3 Quelques problèmes persistent	26
Conclusion	27
Bibliographie.....	29

Introduction

À la rentrée 2020, j'ai été affectée dans une classe de Moyenne Section de 29 élèves. J'ai tout de suite été surprise par le manque d'autonomie de mes élèves, tous très dépendants de la maîtresse. Alors que j'avais opté pour un fonctionnement en ateliers, grand classique en maternelle, il m'était difficile d'en diriger un car j'étais constamment interrompue par les autres élèves, supposés travailler en autonomie, et cela nuisait aux apprentissages. J'ai alors très vite eu pour objectif de les rendre plus autonomes. Cela a été d'autant plus nécessaire lorsque je me suis retrouvée seule avec eux, sans ASEM dans la classe. Mais alors, **comment favoriser l'autonomie des élèves à l'école maternelle ?** Pour répondre à cette problématique, je suis partie de l'hypothèse que la mise en place d'ateliers individuels de manipulation contribuerait à l'autonomie de mes élèves et qu'un système d'évaluation était nécessaire pour rendre compte de leurs progrès au sein de ces ateliers. Il m'a également paru important d'impliquer les élèves dans la vie de la classe. J'ai donc réfléchi à différents outils de gestion de classe qui pourraient m'aider dans cette quête d'autonomie et j'ai rapidement instauré plusieurs dispositifs.

La première partie de ce mémoire définit l'autonomie, du point de vue des spécialistes mais aussi selon les instructions officielles. La présentation puis l'analyse de l'organisation de la classe et des dispositifs mis en place seront effectuées dans la deuxième partie puis éclairées, en troisième partie, par des recherches et documentations qui m'ont aidée à mieux comprendre certains dysfonctionnements. Enfin, la quatrième et dernière partie présente un nouveau fonctionnement, à la lumière des apports des spécialistes.

I) Qu'est-ce que l'autonomie ?

I.1 Un terme complexe à définir

Étymologiquement, le mot autonomie vient du grec « autos », qui signifie « ce qui vient de soi », et de « nomos » (règles, lois). Ainsi, l'autonomie peut être définie comme des règles venant de soi, c'est-à-dire la capacité d'un individu à fixer ses propres lois, à savoir de lui même ce qu'il a le droit de faire ou non. Le Larousse définit l'autonomie comme étant la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. »¹. Dans un contexte scolaire,

¹ « Définitions : autonomie - Dictionnaire de français Larousse », en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779> (consulté le 12 avril 2021).

un élève autonome serait alors un élève qui évolue sans dépendre de l'enseignant(e). Mais, l'autonomie semble plus complexe, au regard des différentes publications sur le sujet.

Maria Montessori, pédagogue, explique que l'autonomie joue un « rôle fondamental dans le développement psychique de l'individu »², que c'est une force vitale qui lui est nécessaire pour se construire lui-même. Elle ajoute qu'elle est notamment déterminée par la maturité de l'individu et non par une influence extérieure. Ainsi, l'enseignant ne jouerait pas un rôle clé dans la construction de l'autonomie de ses élèves. Toutefois, il peut permettre à l'enfant d'atteindre une forme d'autonomie plus rapidement en lui proposant des situations favorisant son acquisition, en l'encourageant à faire seul. Maria Montessori précise que « les enfants ont besoin de temps pour développer leur autonomie »³.

Philippe Meirieu observe que, « en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée [à l'école] mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise. »⁴. Il ajoute :

« L'autonomie met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne. »⁵

Ainsi, on ne construit pas l'autonomie des élèves pour les laisser livrés à eux-mêmes mais on les aide à construire leur autonomie, on leur apprend à être autonome dans notre domaine de compétence. Pour ce faire, l'enseignant doit être conscient des valeurs qu'il veut partager avec ses élèves et, surtout, il doit savoir évaluer leur niveau de développement afin de leur proposer des situations d'apprentissage adaptées à ce dernier.

Dans son *Petit dictionnaire de pédagogie*, Philippe Meirieu écrit au sujet de l'autonomie :

² Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent. pp. 29-31

³ Ibid

⁴ Meirieu, P. *Dictionnaire : Autonomie*, en ligne :

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. (consulté le 12 avril 2021).

⁵ Ibid

« [C'est un] terme utilisé très fréquemment en pédagogie pour désigner la capacité de "se conduire selon son propre vouloir". Il fait l'objet d'un trop large consensus pour ne pas poser problème. »⁶

Nicole Herr, conseillère pédagogique, tente de définir l'autonomie en décrivant ses six « facettes »⁷ :

- L'autonomie physique. L'enfant prend conscience de son corps et de ses actes, il développe sa motricité. Il se détache petit à petit de l'adulte dans les gestes du quotidien : s'habiller, aller aux toilettes, se nourrir.
- L'autonomie matérielle. L'enfant apprend à se situer dans l'organisation de la classe, de l'école. Il utilise et range le matériel scolaire mais aussi ses affaires d'écolier (sac à dos, blouse de peinture...). Il découvre le principe de propriété.
- L'autonomie spatiale. L'enfant se repère dans différents espaces (la classe, l'école). Il sait parler d'un espace vécu et le représenter.
- L'autonomie temporelle. L'enfant prend conscience du temps, apprend à le mesurer, à le représenter, à le gérer (emploi du temps journalier, sablier, images séquentielles). Il s'investit dans des projets longs.
- L'autonomie affective. L'enfant quitte ses parents le temps de la journée. Il apprend à gérer ses émotions, à en parler. L'enfant se détache du regard de l'adulte, il construit sa personnalité, notamment en imitant. Il commence à faire ses propres choix.
- L'autonomie intellectuelle. C'est probablement le plus haut degré d'autonomie puisqu'elle détermine la conduite du citoyen en devenir. L'enfant apprend à apprendre, explicite ses objectifs, s'évalue, pense par lui-même. Il est capable de réinvestir ses acquis, d'utiliser les outils à sa disposition pour atteindre un objectif.

⁶ Meirieu, P. *Dictionnaire personnel*, en ligne :

<http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> (consulté le 14 avril 2021).

⁷ (Mai 1993). Dossier Autonomie et scolarité. *Journal des instituteurs*, n°9, pages 49-63.

Bernard Lahire, sociologue, explique qu'un élève est autonome s'il « sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître »⁸. Il distingue quant à lui deux formes d'autonomie⁹ différentes mais pas toujours dissociables :

- L'autonomie politique. Elle concerne l'élève dans son rôle d'élève, le respect des règles de vie, la discipline... Elle ne peut s'exercer que si les règles sont explicitées par l'enseignant. Elle permet de responsabiliser l'enfant dans ses choix et ses actes, en parallèle avec le citoyen qu'il est en train de devenir. La construction de cette autonomie peut alors parfois être en opposition avec la transmission de savoirs.
- L'autonomie cognitive. Elle concerne l'élève dans ses apprentissages et fait appel à des pratiques scolaires (lecture silencieuse, fichiers d'exercices, méthodes de travail...).

Bernard Lahire précise aussi que l'autonomie est souvent associée, à tort, au « travail individuel ». En effet, pourquoi ne pourrait-on pas arriver à une autonomie collective, notamment en classe lorsque les élèves interagissent et évoluent ensemble ?

Ainsi, l'autonomie connaît plusieurs définitions, toutes différentes mais finalement complémentaires. Qu'en est-il dans les instructions officielles ?

I.2 La place de l'autonomie dans les instructions officielles

Bien que présent sous le terme de « travail indépendant » puis de « travail autonome » dans les programmes scolaires de 1971 et 1975, le mot autonomie n'apparaît réellement que dans les programmes de 2002, et ce, dès le préambule :

« Pour bien prendre en compte ces finalités, l'école primaire ne peut qu'avoir des exigences élevées qui mettent en jeu à la fois mémoire et faculté d'invention, rigueur et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie. »¹⁰

⁸ Lahire, B. (avril-mai-juin 2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135. Pages 151-161.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (consulté le 12 avril 2021). (p.13)

Par ailleurs, les programmes de l'école primaire de 1995 précisent que l'autonomie est favorisée par l'acquisition du langage.

Dans les instructions de 2002, l'autonomie est axée sur le développement de l'enfant et l'épanouissement de sa personnalité. « L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. »¹¹.

Au contraire, dans les programmes de l'école maternelle de 2008, l'autonomie des élèves doit être favorisée pour permettre aux élèves de réussir au mieux. Les aspects intellectuels et moraux ainsi que le respect des normes, la responsabilité et la prise d'initiatives y sont aussi soulignés. On parle d'efforts et de persévérance :

« Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance. »¹²

Par ailleurs, la rubrique « Vivre ensemble » devient « Devenir élève » et une section entière est consacrée au « devenir autonome ». Dès la maternelle, l'autonomie est au service de la réussite scolaire :

« L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. »¹³

Finalement, dans les programmes de 2015 du cycle 1, on observe un retour aux priorités des instructions de 2002 avec une prise en compte explicite du développement de l'enfant. L'autonomie est associée au jeu, aux essais et aux erreurs mais on parle aussi d'autonomie intellectuelle. « Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux

¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (consulté le 12 avril 2021). (p.26)

¹² Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm (consulté le 12 avril 2021).

¹³ Ibid.

enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. »¹⁴ L'autonomie concerne ici également les premiers écrits puisque le terme « d'écriture autonome » revient à quatre reprises dans les programmes.

On observe ici que l'autonomie cognitive (pour la réussite scolaire, autonomie intellectuelle, écriture autonome) – définie par Bernard Lahire – cohabite avec l'autonomie politique (respect des normes, responsabilité) dans ces instructions officielles.

L'étude de l'évolution de la place de l'autonomie dans les programmes scolaires nous montre que l'autonomie est aujourd'hui encore un enjeu majeur à l'école primaire. Mais comment mettre en œuvre des situations favorisant l'autonomie de nos élèves pour répondre aux attentes institutionnelles ?

II) L'autonomie dans la classe

Dans cette seconde partie, je détaillerai dans un premier temps toutes les dispositions que j'ai prises dans ma classe afin d'encourager l'autonomie de mes élèves, puis je parlerai plus spécifiquement de la mise en place d'Ateliers Individuels de Manipulation (AIM), avant d'expliquer les divers problèmes rencontrés et les solutions apportées. Pour rappel, j'enseigne dans une classe de Moyenne Section de 29 élèves, sans ASEM.

II.1 Un climat propice à l'autonomie

J'ai instauré plusieurs rituels et différents aménagements dans ma classe afin de faire gagner mes élèves en autonomie.

II.1.a Les règles de vie

Dès la première semaine de classe, nous avons établi avec les élèves des règles de vie pour la classe. Une affiche a été réalisée sur laquelle elles ont été écrites en dictée à l'adulte et illustrées par une petite image, de façon à ce que les enfants puissent s'en souvenir et s'y référer. Les règles sont peu nombreuses (cinq) et formulées de manière positive (*Je prends soin de mes camarades* au lieu de *Je ne tape pas* ; *Je parle doucement et calmement* au lieu de *Je ne crie*

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle, en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940 (consulté le 12 avril 2021).

pas, par exemple). Elles sont affichées de manière à être visibles et lisibles par tous. Ces règles de vie sont rappelées quand cela s'avère nécessaire et je m'y réfère lorsqu'un élève enfreint une.

II.1.b Les coins de jeux et d'entraînement

Dès le début de l'année, j'ai organisé ma classe de manière à ce que divers espaces soient accessibles librement par les élèves (cf. Figure 1). Ces espaces ont chacun une spécificité, permettant aux enfants de jouer – puisque le jeu est très présent en maternelle et qu'il est le biais de nombreux apprentissages – ou de s'entraîner. Ils sont identifiables grâce à un affichage clair et adapté aux élèves.

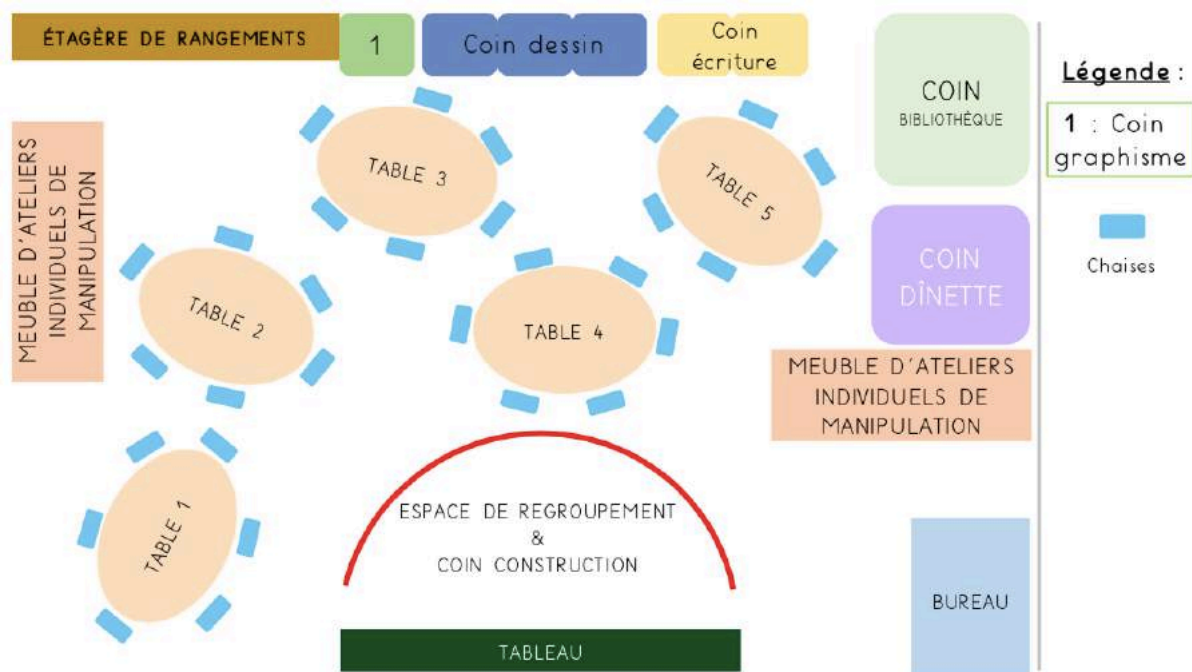


Figure 1 : Plan de la classe

Voici les différents espaces de la classe :

- Espace de regroupement. Il est matérialisé par un scotch au sol sur lequel les élèves s'assoient, c'est à cet endroit que nous nous regroupons, face au tableau, afin de discuter des divers événements de la vie de classe.
- Coin construction. Les élèves peuvent y réaliser des constructions à l'aide de Kapla ou de cubes en bois, en fonction des périodes. Ils ont aussi des modèles à disposition pour leur permettre d'évoluer dans leurs constructions.
- Coin dînette. Espace assez classique dans une classe de maternelle, il est composé de mobilier de dînette, d'une table, d'aliments variés et d'ustensiles.

- Coin bibliothèque. De nombreux livres sont à disposition des élèves, qui aiment les lire seuls ou à plusieurs.
- Coin écriture. Cet espace permet aux enfants de s'entraîner à écrire des mots ou leur prénom, à tracer des lettres. On y trouve des lettres mobiles, des feutres effaçables, des cartes avec des mots illustrés pouvant servir de modèle, qui sont modifiées à chaque période en fonction du thème travaillé.
- Coin dessin. Bien distinct de l'espace écriture, il permet aux élèves de dessiner librement. Le matériel disponible varie selon les jours : feutres, crayons de couleurs, modèles de dessins. Chaque enfant possède son cahier de dessin afin d'éviter les feuilles volantes.
- Coin graphisme. Cet espace permet aux élèves de s'entraîner à tracer les différents graphismes étudiés (lignes horizontales, verticales, brisées, spirales, cercles...) sur une ardoise. Un panneau rappelant tous les graphismes travaillés est affiché.

Les élèves ont accès à ces différents espaces tout au long de la journée, dès lors qu'ils ont terminés un atelier proposé. Afin de permettre aux élèves de réguler eux-mêmes leur présence sur ces ateliers, j'ai mis en place un système de colliers : chaque zone possède un certain nombre de colliers, représentant le nombre d'élèves autorisés à y être présents simultanément. Les colliers de chaque espace sont identifiés par une couleur et une étiquette. Ce fonctionnement a été explicité dès la rentrée et les élèves l'ont très vite compris. Lorsque je souhaite « fermer » une zone ou réduire le nombre d'enfants sur place en même temps, je n'ai qu'à enlever une partie ou la totalité des colliers.

II.1.c Les rituels et responsabilités

Tous les matins, des rituels ont été instaurés. Ils ont un double enjeu : ils favorisent l'autonomie de mes élèves tout en travaillant des contenus d'apprentissage.

Pour que les enfants soient le plus actifs possibles pendant les rituels et pour encourager leur implication et leur autonomie, j'ai mis en place un système de responsabilités permettant de responsabiliser les élèves et de les impliquer dans la vie de la classe. Ainsi, nous avons des responsables de la date, de la cantine, de l'entretien, de la bibliothèque et du temps.

II.1.d Les outils d'étayage

Puisque tous les élèves ne progressent pas au même rythme, plusieurs outils ont été mis en place en classe afin de répondre aux avancées de chacun.

Les étiquettes prénoms, utilisées notamment pendant les rituels, servent aussi de modèles à ceux qui n'ont pas encore totalement acquis l'écriture de leur prénom.

De nombreux affichages en classe aident les élèves lors des ateliers : alphabets et frises numériques affichés à plusieurs endroits de la classe, mois de l'année...

Les élèves connaissent ces outils et peuvent s'y référer librement, ce qui améliore leur autonomie.

II.2 Les Ateliers Individuels de Manipulation (AIM)

En plus des différents dispositifs présentés dans la partie précédente, j'ai décidé d'aménager, en période 3, des Ateliers Individuels de Manipulation. Ces ateliers d'inspiration Montessori possèdent un double objectif : permettre aux élèves de s'entraîner librement sur une compétence déjà travaillée et découvrir par la manipulation et le jeu de nouvelles compétences.

Ces Ateliers Individuels de Manipulation sont rangés dans deux meubles identiques, à deux endroits différents de la classe.



Figure 2 : Meuble d'Ateliers Individuels de Manipulation

Chaque atelier est rangé dans un bac, selon un code couleur explicité aux enfants.

- Bac bleu : ateliers du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », comme du graphisme, les lettres de l'alphabet ou de la phonologie.

- Bac jaune : ateliers du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », par exemple la découverte des chiffres et des quantités, les formes géométriques ou le repérage dans l'espace.
- Bac rouge : ateliers du domaine « Explorer le monde », comprenant de la discrimination visuelle ou de la motricité fine.

Le fonctionnement est le suivant : je propose cinq ateliers différents autour d'une même compétence (graphisme, numération...), chacun permettant aux élèves de l'appréhender et de s'exercer de différentes manières. Les consignes sont données en regroupement puis les élèves sont répartis de manière aléatoire sur les différents ateliers, par groupe de six. Étant seule avec les 29 élèves, je passe d'ateliers en ateliers pour m'assurer du bon fonctionnement, réexpliquer une consigne, apporter un étayage ou valider la production d'un élève. Je suis rarement en mesure d'être responsable d'un atelier dirigé. Lorsqu'ils ont terminé un atelier proposé, les élèves peuvent aller choisir un Atelier Individuel de Manipulation.

À titre d'exemple, voici un extrait de mon cahier journal du jeudi 7 janvier 2021, dans lequel nous pouvons voir les cinq ateliers proposés aux élèves.

14h40 - 15h10	<p><u>Domaine</u> : Mobiliser le langage dans TSD</p> <p><u>Objectifs</u> : Tracer des lignes brisées.</p> <p><u>Déroulement</u> : Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente.</p> <p>Atelier semi-dirigé : Tracer des lignes brisées à la peinture</p> <p>Atelier autonome 1 : Placer des jetons sur une ligne brisée tracée sur la table</p> <p>Atelier autonome 2 : Réaliser des lignes brisées avec des kaplas, des crayons, des cure-dents</p> <p>Atelier autonome 3 : Tracer des lignes brisées sur une ardoise</p> <p>Atelier autonome 4 : Coller des bandes de papier pour former une ligne brisée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Photo paysage Himalaya - Feuilles grises - Peinture blanche et bleue - Pinceaux - Jetons - Kaplas, crayons, cure-dents - Woody - Ardoises
---------------	---	--

Figure 3 : Extrait du cahier journal du jeudi 7 janvier 2021

Ici, puisque les élèves manipulaient de la peinture, il y a un atelier semi-dirigé supervisé par moi-même. Les quatre autres ateliers sont en autonomie. Les élèves ont accès aux Ateliers Individuels de Manipulation lorsqu'ils ont placé tous leurs jetons sur la ligne brisée, lorsqu'ils ont réalisé plusieurs lignes brisées avec des Kapla, lorsqu'ils ont tracé plusieurs lignes brisées sur leur ardoise, lorsqu'ils ont collé toutes leurs bandes et formé une ligne brisée.

Les Ateliers Individuels de Manipulation peuvent être pratiqués seuls ou à plusieurs, selon les ateliers et les envies des enfants. Cette modalité permet aux élèves de s'entraider, de se stimuler, de se corriger entre eux, ce qui accroît leur autonomie.

Ces ateliers sont pensés autour de compétences abordées au cours de la période mais aussi autour de nouvelles compétences, qui ne sont pas travaillées spécifiquement au cours de la période lors d'ateliers dirigés mais adaptées à la découverte en ateliers de manipulation. Les Ateliers Individuels de Manipulation de la période 3 sont présentés en annexe.

Puisque certains de ces ateliers traitent de nouvelles compétences, il a fallu mettre en place un système d'évaluation me permettant de savoir quel élève avait travaillé quelle compétence et si celle-ci était acquise. J'ai alors pensé à un système de brevet (cf. Annexe) : chaque élève a une feuille nominative sur laquelle tous les ateliers sont représentés grâce à une petite photo. Il y a trois petites cases sous chaque atelier : une fois l'atelier réussi, l'élève colorie une case pour le valider. Il y a trois cases à colorier, de manière à ce que l'élève s'exerce au moins trois fois sur cette compétence.

	Mardi 5 janvier	Jeudi 7 janvier	Vendredi 8 janvier	Lundi 11 janvier	Mardi 12 janvier
Se dirige vers un AIM sans demander	5 élèves	4 élèves	4 élèves	15 élèves	9 élèves
Demande la permission pour faire un AIM	2 élèves	7 élèves	4 élèves	6 élèves	7 élèves
Demande l'approbation de l'enseignant après un AIM	2 fois	/	5 fois	2 fois	/
Intervention nécessaire : problème de matériel	1 fois : problème de rangement	/	/	1 fois : erreurs dans l'appariement des chaussettes	/
Intervention nécessaire : problème de comportement	3 fois : dispute autour des Lego	1 fois : désaccord autour d'un atelier	/	/	/
Intervention nécessaire : explication de la consigne	/	/	/	1 fois : atelier de numération	1 fois : atelier de numération

	Mercredi 13 janvier	Lundi 18 janvier	Mardi 19 janvier	Mercredi 20 janvier	Jeudi 21 janvier
Se dirige vers un AIM sans demander	11 élèves	6 élèves	6 élèves	9 élèves	10 élèves
Demande la permission pour faire un AIM	2 élèves	5 élèves	2 élèves	4 élèves	5 élèves
Demande l'approbation de l'enseignant après un AIM	5 fois	8 fois	3 fois	6 fois	7 fois
Intervention nécessaire : problème de matériel	/	1 fois : cartes dispersées au sol	/	/	/
Intervention nécessaire : problème de comportement	1 fois	1 fois : trop de bruit	2 fois : ateliers non rangés 1 fois : dispute autour des Lego	/	/
Intervention nécessaire : explication de la consigne	/	/	/	/	/

Figure 4 : Grilles d'observation du comportement des élèves lorsqu'ils utilisent les Ateliers Individuels de Manipulation en période 3.

Afin d'évaluer l'efficacité du fonctionnement de ces Ateliers Individuels de Manipulation, j'ai créé une grille d'observation que j'ai complétée tout au long de la période 3 (cf. Figure 4).

II.3 Analyse des dispositifs mis en place

Tout d'abord, les élèves ont vite intégré les règles de la classe. Ils savent s'y référer et les rappeler à leurs camarades quand c'est nécessaire, probablement parce qu'il y en a peu et que l'affichage est adapté à leur jeune âge. De plus, l'organisation par colliers a été très efficace. J'avais quelques craintes, notamment à cause des nombreux espaces différents et donc du grand nombre de colliers, mais les élèves ont vite compris le fonctionnement. Je n'ai jamais eu à reprendre avec eux la règle puisqu'ils se régulent eux-mêmes : ils alertent un élève qu'il n'y a plus de collier pour telle zone, ils interpellent un élève qui joue sans collier, ils attendent qu'un collier soit disponible pour accéder à un espace. Forcément, quelques disputes ont parfois lieu autour de ces colliers, notamment pour le coin construction ou le coin dînette, les plus demandés, mais cela demeure rare et sans conséquence.

La mise en place d'Ateliers Individuels de Manipulation permet aux élèves d'exercer leur autonomie. Dans un premier temps, ils choisissent l'atelier qu'ils veulent réaliser. S'il est déjà pris par un autre camarade, ils entrent en négociation : soit ils s'entraident et l'utilisent à deux, soit ils doivent attendre et se diriger vers un autre atelier. Si deux élèves souhaitent travailler ensemble, ils doivent s'accorder sur l'atelier choisi. L'élève apprend à s'autoévaluer, à savoir s'il a réussi un atelier, s'il a compris la consigne mais aussi à se tromper et à recommencer. L'erreur n'est plus un échec, elle est mieux acceptée. Il exerce également son autonomie matérielle, telle que définie par Nicole Herr, puisqu'il utilise du matériel qu'il partage avec ses camarades, dont il doit prendre soin et qu'il doit ranger pour que d'autres puissent s'en servir après lui.

Cependant, quelques problèmes d'organisation sont apparus. En effet, je me suis vite rendu compte que mes règles étaient trop vagues et que je ne m'y tenais pas toujours. Comme expliqué précédemment, les élèves peuvent, en théorie, aller choisir un Atelier Individuel de Manipulation lorsqu'ils ont terminé un atelier proposé. En réalité, certains ateliers proposés sont plus longs que d'autres. Ainsi, lorsqu'un élève a terminé rapidement son atelier, j'ai tendance à le diriger vers un autre car j'estime qu'il n'est pas resté suffisamment de temps en activité et qu'il doit continuer à s'entraîner, au lieu de le laisser choisir un Atelier Individuel de Manipulation, initialement prévu pour ce genre de situations. Ce dysfonctionnement rend les élèves beaucoup plus dépendants de moi et, par conséquent, cela freine leur autonomie : ils

attendent que je valide leur activité, ne savent pas s'ils peuvent choisir un Atelier Individuel de Manipulation ou si je vais les diriger vers un autre atelier. Ce manque de régularité de ma part perd les élèves, les règles sont floues et ils ne peuvent pas être autonomes. Cela se remarque dans les grilles d'observation présentées dans la partie précédente : peu d'élèves se dirigent vers des ateliers individuels de manipulation sans en demander l'autorisation tandis qu'ils sont nombreux à demander la permission.

De même, le système des brevets pose problème. Les élèves ont bien compris cette nouvelle organisation et s'y sont vite adaptés. Toutefois, par manque de matériel, les élèves n'ont pas de casiers individuels, c'est donc moi qui ai dû garder tous les brevets. De fait, les élèves dépendaient de moi pour colorier les cases des ateliers réalisés. Par ailleurs, puisque ces brevets ont pour vocation d'attester l'acquisition d'une compétence, je tenais à vérifier à chaque fois si l'élève avait réussi l'atelier qu'il voulait valider. Et cela se remarque dans les observations : plus les jours passent, plus il y a d'élèves demandant mon approbation après avoir réalisé un Atelier Individuel de Manipulation, puisque c'était le seul moyen de pouvoir colorier une case sur leur brevet. De plus, si un élève ne m'avait pas montré l'atelier terminé, je ne le laissais pas colorier la case. Mon objectif n'était pas ici une volonté de tout contrôler mais certains élèves souhaitaient colorier une case, par imitation de ses camarades, sans même avoir essayé de réaliser l'atelier. Cette pratique a grandement freiné l'autonomie de mes élèves et allait à l'encontre de l'objectif premiers de ces Ateliers Individuels de Manipulation qui ont été mis en place pour que les élèves ayant terminé les ateliers proposés puissent continuer à s'exercer en autonomie. Finalement, les élèves ne sont pas autonomes et dépendent de moi.

Malgré ces défauts, le système des brevets a tout de même permis d'observer quels ateliers étaient réalisés par les élèves, que d'autres étaient délaissés et que certains élèves avaient tendance à choisir toujours les mêmes. En outre, des élèves peu attirés par les Ateliers Individuels de Manipulation s'y sont intéressés lorsqu'ils ont vu leurs camarades colorier les cases de leurs brevets : ils voulaient le faire eux aussi. Enfin, des élèves ayant tendance à toujours choisir les mêmes ateliers ont finalement varié leurs choix.

Néanmoins, en lisant la grille d'observations, on peut également remarquer que le fonctionnement des ateliers autonomes en lui-même est efficace : la consigne est claire, le matériel adéquat et il y a peu de problèmes de comportement.

Finalement, les dispositifs mis en œuvre ont permis une certaine autonomie de mes élèves mais le système des brevets et l'organisation des ateliers nécessitent quelques ajustements pour permettre une plus grande autonomie des élèves.

III) Qu'en dit la théorie ?

Quelques lectures m'ont aidée à mieux comprendre ce qui a péché dans les dispositifs proposés aux élèves et d'apporter les modifications adéquates à mon organisation.

III.1 Des visions complémentaires du développement de l'enfant

Selon Maria Montessori¹⁵, le développement de l'enfant ne suit pas une croissance linéaire mais connaît des variations entre des périodes sensibles, au cours desquelles l'enfant assimile plus aisément certaines compétences, et des périodes de repos, permettant de consolider les acquis. Maria Montessori définit les périodes sensibles comme des phases d'intérêt de l'enfant, ponctuelles et temporaires, durant lesquelles il apprend plus facilement. Il s'agit alors, pendant ces périodes, de le « stimuler de manière appropriée »¹⁶, de lui proposer des activités variées répondant à ses besoins puisque « s'exercer et répéter est un besoin inhérent de l'enfant »¹⁷ qui doit « pouvoir se consacrer à [son] nouveau savoir aussi longtemps qu'il en ressent le besoin »¹⁸. Elle précise qu'il est important de ne pas interrompre l'enfant durant ces activités pour éviter toute frustration.

Maria Montessori distingue quatre stades de développement de l'enfant, indépendants les uns des autres mais liés les uns aux autres. Je ne détaillerai ici que le premier puisqu'il correspond au stade de développement des élèves de Moyenne Section. De la naissance à 6 ans, la pédagogue caractérise l'enfant comme un « esprit absorbant »¹⁹ qui construit sa personnalité individuelle. C'est la période clé de construction et de développement du cerveau de l'enfant. Ses cinq sens sont stimulés lors des apprentissages, qui sont majoritairement inconscients et, par conséquent, plus efficaces. Il apprend notamment au contact des autres. Ses périodes sensibles sont le mouvement du corps (sa motricité globale et fine), l'intérêt pour l'ordre (l'organisation, les routines), le sens des détails, la vie sociale et le langage.

La pédagogue ajoute que l'ordre est important pour le développement de l'enfant : lorsque quelque chose change, il le remarque tout de suite. Elle précise qu'il est donc important que

¹⁵ Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent.

¹⁶ Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent. (p.21)

¹⁷ Ibid (p.21)

¹⁸ Ibid (p.30)

¹⁹ Ibid (p. 23)

chaque matériel ait une place, qu'il soit propre et complet puisqu' « une ambiance ordonnée aide également les enfants à développer leur autonomie »²⁰.

Pour se développer pleinement, l'enfant doit être libre à l'intérieur d'un cadre, une sorte de « liberté structurée »²¹. Maria Montessori distingue six libertés : la liberté de mouvement, la liberté de choix, la liberté de temps, la liberté d'expression, la liberté de s'abstenir de concourir et la liberté face à l'obligation.

Elle explique que le développement de l'autodiscipline, facette majeure de l'autonomie, est un processus lent et que « la cohérence, la clarté de l'enseignant [...] renforcent la possibilité des enfants à devenir indépendants »²². Choisir avec quoi, avec qui et où travailler permet à l'enfant de construire cette autodiscipline, en plus de sa confiance en soi.

Jean Piaget est un biologiste et psychologue suisse. Dans son film documentaire *The Epistemology of Jean Piaget*, il se définit lui-même comme un constructiviste. Il pense que « la connaissance est affaire de continuelles constructions nouvelles par interactions avec le réel et ne sont pas préformées, il y a créativité continue. »²³, c'est pourquoi il cherche à prouver que « la connaissance n'est pas préformée ni dans les objets ni dans le sujet mais qu'il y a toujours auto-organisation et, par conséquent, une continue construction et reconstruction. »²⁴. Pour lui, c'est par ses actions sur le monde qui l'entoure que l'enfant apprend, qu'il construit ses premiers raisonnements.

Jean Piaget distingue lui aussi quatre stades au développement cognitif des enfants. Ces quatre stades sont toutefois différents de ceux décrits par Maria Montessori. De 0 à 2 ans, l'enfant est au « stade sensori-moteur » : il explore le monde qui l'entoure avec ses cinq sens et ses capacités motrices, il découvre ses réflexes innés, ce qui lui permet de coordonner des mouvements de plus en plus complexes et de manière intentionnelle. De 2 à 7 ans, l'enfant

²⁰ Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent. (p.32)

²¹ Ibid (p.40)

²² Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent. (p.46)

²³ Piaget, J. (Avril 1977). *The epistemology of Jean Piaget*, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=UEoqByYS9XY> (consulté le 13 avril 2021).

²⁴ Ibid.

passer au « stade pré-opératoire ». Bien qu'ancré dans le présent et les situations concrètes, il apprend petit à petit à se représenter quelque chose d'absent, d'abord grâce au langage, puis grâce à des représentations (dessins, constructions...). Il entre dans le jeu symbolique, le faire semblant, l'imitation : c'est le stade la pensée symbolique. À cette étape de développement, l'enfant a des pensées très égocentriques. Souvent, il se concentre sur un seul aspect des choses, en oubliant le reste : il suit son intuition plutôt que la logique. Ce n'est qu'à la période suivante, le « stade des opérations concrètes », de 7 à 11-12 ans, que l'enfant développe des habiletés intellectuelles et qu'il intègre deux concepts clés : la réversibilité (certaines transformations peuvent retrouver leur état initial par la transformation inverse) et la conservation des quantités. Piaget démontre que l'enfant atteint sa maturité cognitive entre 12 et 16 ans, au « stade des opérations formelles ».

Le psychologue insiste sur le fait que tous les enfants passent par ces différents stades de développement cognitif, pas forcément aux mêmes âges (cela peut notamment varier selon les milieux) mais toujours dans le même ordre. Il précise que ces stades sont « séquentiels : il faut passer par l'un pour pouvoir arriver au suivant »²⁵.

Les théories de Lev Vygotsky, pédagogue et psychologue russe, s'opposent à celles de Jean Piaget sur le développement de l'enfant puisque Vygotsky émet l'hypothèse que l'enfant se développe grâce à des interactions sociales, alors que Piaget prône des explorations individuelles. Lev Vygotsky décrit une zone proximale de développement (ZPD) qui représente :

« la distance entre la capacité d'un enfant à résoudre un problème de manière autonome et celle à résoudre un problème plus complexe avec l'aide d'un tuteur ou d'un pair. »²⁶

Ainsi, la zone proximale de développement telle que définie par Vygotsky apparaît comme la frontière entre ce que l'enfant sait déjà faire, ce qu'il a déjà acquis et ce qu'il est sur le point d'acquérir, grâce à l'aide d'un tuteur. Ces capacités en cours de maturation seront rapidement acquises si la tâche proposée à l'enfant se trouve dans sa zone proximale de développement,

²⁵ Piaget, J. (Avril 1977). *The epistemology of Jean Piaget*, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=UEoqByYS9XY> (consulté le 13 avril 2021).

²⁶ Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press; New Ed édition

qui se situe entre la zone d'autonomie – dans laquelle l'enfant a acquis la compétence et peut travailler seul – et la zone de rupture, zone trop éloignée de ses capacités actuelles et à laquelle l'enfant ne peut accéder, dans laquelle il sera en échec. Vygotsky caractérise cette ZPD comme :

« des fonctions qui ne sont pas encore matures mais qui sont en cours de maturation, des fonctions qui seront matures dans un futur proche mais qui restent pour le moment au stade embryonnaire. »²⁷

Par conséquent, on comprend ici que l'aide d'un tuteur est nécessaire pour accompagner le développement de l'enfant, qui ne peut y arriver seul. Cette aide permet notamment à l'élève d'être en réussite, de ne pas se décourager. On peut alors se demander qui peut jouer ce rôle de tuteur ? Est-ce nécessairement l'enseignant ? Peut-être est-il au contraire intéressant de mettre en place un système d'entraide entre les élèves, qui pourront travailler ensemble pour acquérir de nouvelles compétences.

Mais alors, comment installer un climat de classe favorisant l'autonomie des élèves tout en tenant compte des étapes de leur développement explicitées par ces spécialistes ?

III.2 L'autonomie en classe : comment ?

Favoriser l'autonomie des élèves demeure un enjeu majeur dans leur construction sociale et cognitive. Il s'agit maintenant d'adapter les dispositifs mis en place en classe pour qu'ils correspondent aux éclaircissements des psychologues et pédagogues sur les différents stades de développement de l'enfant.

III.2.a L'importance du matériel

Les travaux de Maria Montessori démontrent l'importance de l'ordre pour le développement de l'enfant. Le matériel est d'ailleurs au centre de la pédagogie Montessori. Elle le répartit en cinq catégories : vie pratique, langage, mathématiques, sensoriel et découverte du monde. Ce matériel joue un rôle majeur dans l'accroissement de l'autonomie et répond à plusieurs critères : il doit être sobre pour que l'enfant se focalise uniquement sur la compétence travaillée, d'une taille adaptée à l'enfant, il fait appel à plusieurs sens (souvent la vue et le toucher), il est attrayant, stimulant et autocorrectif. Le matériel de chaque atelier doit alors être préparé avec soin par l'enseignant pour permettre à l'élève de s'exercer sur la compétence visée

²⁷ Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press; New Ed édition

sans être distrait. Il est important que le matériel à disposition des élèves soit toujours rangé, propre et complet.

Par ailleurs, Maria Montessori explique que chaque atelier proposé a un objectif direct, travailler une compétence particulière, et un objectif indirect, préparer à un exercice ultérieur et ajoute :

« La technique de présentation [du matériel] est déterminante. Elle influe directement sur le désir de l'enfant de vouloir s'entraîner par lui-même sur l'exercice présenté. »²⁸

En tant qu'enseignant, il est donc important d'avoir en tête les objectifs directs et indirects de chaque atelier et de transmettre la consigne clairement. Il est aussi essentiel d'illustrer par des gestes l'utilisation d'un atelier. Toutefois, l'enfant ne pouvant se focaliser que sur une chose à la fois, il est donc primordial de ne pas montrer en parlant mais de faire les deux séparément. Il est conseillé de terminer la présentation d'un atelier par une invitation, pour donner envie à l'enfant d'utiliser le matériel, pour l'impliquer. Maria Montessori présente les divers ateliers de manière individuelle à chaque élève. Une fois que l'élève connaît le matériel, il peut à son tour le présenter à un autre enfant.

III.2.b Le rôle de l'enseignant

Il joue un rôle déterminant dans le développement de l'autonomie de ses élèves.

Jérôme Bruner, psychologue américain, met en lumière un processus de tutelle pouvant se définir comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui »²⁹. Il précise que « les interactions de tutelle sont une caractéristique primordiale de la prime enfance et de l'enfance »³⁰. Dans cette tutelle définie par Bruner, le tuteur n'est pas seulement un modèle à imiter, il a une réelle fonction d'étayage, décomposée en six étapes :

²⁸ Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent.

²⁹ Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.

³⁰ Ibid

- L'enrôlement. Il encourage l'enfant à trouver un intérêt et à adhérer aux exigences de la tâche.
- La réduction des degrés de liberté. Le tuteur simplifie la tâche en réduisant le nombre d'actes requis pour atteindre la solution. Entre d'autres termes, il divise la tâche en plusieurs petites étapes pour favoriser la réussite de l'élève.
- Maintien de l'orientation. Il guide l'élève pour atteindre l'objectif défini, pour ne pas s'en éloigner.
- Signalisation des caractéristiques déterminantes. Le tuteur aide l'élève à identifier les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes et déterminantes pour son exécution, afin de lui montrer les écarts entre sa production et ce qui est attendu.
- Contrôle de la frustration. Il s'assure que son élève ne se sent pas en échec face aux erreurs commises dans la réalisation de la tâche, tout en s'appliquant à ne pas créer de dépendance à son égard.
- La démonstration. Le tuteur présente un essai de solution pour encourager l'élève à l'imiter de manière plus appropriée.

L'étayage représente donc tous les dispositifs mis en œuvre par un enseignant pour rendre l'enfant autonome dans sa résolution du problème, dans l'accomplissement de la tâche. On parle ici alors d'autonomie cognitive, telle que définie en première partie par Bernard Lahire. Cette théorie rejoint les travaux de Vygotsky : pour que cet étayage soit efficace, l'enseignant doit faire attention à ce que la tâche proposée soit dans la zone proximale de développement de l'élève.

Philippe Meirieu rejoint les deux psychologues. Il ajoute que l'enseignant, en tant que spécialiste, doit alors favoriser l'autonomie de ses élèves dans leur gestion du travail. Comme être autonome, c'est être capable de « se conduire soi-même »³¹, l'enseignant doit aussi promouvoir des valeurs qui aideront ses élèves dans la construction de cette autonomie, notamment au travers le dialogue.

Bernard Lahire explicite lui aussi le rôle de l'enseignant dans la construction de l'autonomie dans son article du même nom. Il décrit l'enseignant comme un guide qui co-construit le savoir avec ses élèves pour les rendre acteurs de leurs apprentissages. De cette manière, le savoir et le

³¹ Meirieu, P. *Dictionnaire : Autonomie*, en ligne :

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. (consulté le 12 avril 2021).

pouvoir sont dépersonnalisés : l'enseignant n'est pas tout puissant mais il interagit avec ses élèves et les implique dans des tâches qui auparavant lui étaient réservées. Il favorise ainsi leur autonomie politique et cognitive. L'enseignant doit s'investir pour faciliter un travail autonome : il pense en amont aux dispositifs et au matériel à mettre en place, il établit des règles de vie claires et habitue ses élèves à respecter ce fonctionnement. Le sociologue précise que cet investissement est certes coûteux au début de l'année mais il permet de s'économiser par la suite.

L'un des rôles de l'enseignant est également d'impliquer ses élèves dans leur quête d'autonomie, comme un contrat passé entre lui et eux. C'est ce que tente de montrer Bernard Lahire en décrivant trois éléments essentiels à l'autonomie³² :

- La transparence. Tout doit être explicité à l'élève : l'emploi du temps, les règles, les objectifs et attendus. C'est de cette manière qu'il se sentira partie prenante de la vie de la classe et de ses apprentissages.
- L'objectivation. Comme précisé ci-avant, tout ne doit pas venir de l'enseignant. La classe s'appuie sur des règles, des savoirs pour en construire d'autres. Les règles de vie doivent d'ailleurs être établies avec les élèves pour qu'il les acceptent, les respectent mais aussi pour qu'ils les fassent respecter eux-mêmes dans la classe et que la discipline ne dépende pas uniquement de l'enseignant.
- La publicisation. L'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles dans la salle de classe, comme des affichages qui ont été créés et/ou pensés par et pour les élèves.

Ces trois éléments permettent à l'élève de prendre en charge son activité intellectuelle, d'être actif dans son rôle d'élève au sein de la classe, favorisant par là même son autonomie.

Si l'enseignant réussit à enrôler tous ses élèves dans cette quête d'autonomie, il parviendra alors à maintenir une sorte d'autonomie collective dans sa classe. En effet, l'autonomie n'est pas toujours synonyme de travail individuel, elle peut aussi être mise en place grâce à une autorégulation de la part des élèves qui, impliqués dans la vie de classe et dans leurs apprentissages, se sentent investis de cette mission.

III.3 Les obstacles

³² Lahire, B. (avril-mai-juin 2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135. Pages 151-161.

Tout d'abord, les dispositifs favorisant le travail autonome sont très chronophages, que ce soit au niveau de leur conception (les outils doivent être suffisamment bien pensés et réalisés pour que les élèves les utilisent seuls) ou de leur mise en place dans la classe. De plus, l'autonomie des élèves se construisant souvent grâce à des actions ritualisées, une certaine durée est nécessaire avant que cela soit acquis par tous. Par conséquent, en début d'année, beaucoup de temps est employé à permettre aux élèves d'intégrer ces nouveaux réflexes. Ce temps peut vite paraître inutile ou perdu mais les efforts sont souvent récompensés le reste de l'année scolaire. Ces dispositifs s'avèrent par ailleurs onéreux (matériel de manipulation, fichiers d'exercices, photocopies...).

De plus, même si l'enseignant a à cœur d'encourager l'autonomie de ses élèves, de les impliquer au maximum dans la vie de la classe et de respecter le principe de transparence, tout ne peut pas être maîtrisé par ces derniers. Par exemple, ils n'ont que très peu de contrôle sur leur emploi du temps : créneaux de récréation, de cantine ou de motricité sont établis par les enseignants. Et au sein de la classe, ces derniers ont bien souvent un emploi du temps qu'ils ont défini dès la rentrée, et sans consulter les élèves. Le principe d'objectivation est ici peu respecté. Pour y remédier, la mise en place de plans de travail, notamment à l'école élémentaire, peut se révéler une bonne solution : les élèves choisissent l'ordre dans lequel ils souhaitent travailler et possèdent une plus grande maîtrise de leurs apprentissages.

Par ailleurs, les dispositifs instaurés par un enseignant au sein de sa classe lui sont propres et sont rarement partagés par tous ses collègues de l'établissement. Les élèves repartent presque de zéro à chaque rentrée scolaire et doivent sans cesse s'adapter au fonctionnement de leur nouvel enseignant, ce qui peut freiner leur autonomie (mais stimule leurs capacités d'adaptation, facteurs d'autonomie sur le long terme). Une discussion d'équipe peut néanmoins permettre de trouver une unité au sein de l'école.

Malgré tout, certains élèves continuent à avoir particulièrement besoin de la présence, de l'encouragement et de l'approbation de l'adulte dans les différentes tâches accomplies. Ils nécessitent une attention particulière de la part de l'enseignant, qui doit les guider dans cette prise d'indépendance et confiance. Cet accompagnement n'est possible que si leurs camarades sont autonomes.

Enfin, le fait de savoir lire participe grandement à l'autonomie des élèves : lecture de la consigne, des règles, d'un plan de travail, d'un texte, etc. En maternelle et en début de CP, les aménagements mis en place pour favoriser cette autonomie sont plus conséquents et mettent

davantage de temps à s'installer dans la classe. L'enseignant doit encore être très présent auprès de ses élèves.

IV) Place aux changements

Ces recherches m'ont permis de mieux comprendre ce qui n'avait pas fonctionné dans les dispositifs proposés aux élèves et d'apporter des modifications adaptées.

IV.1 Les changements opérés

IV.1.a Fonctionnement différent des ateliers dirigés

En période 3, j'avais observé que le cadre que j'avais instauré n'était pas assez clair pour les élèves. En effet, je ne m'y tenais pas toujours et les élèves ne savaient donc pas ce qu'ils avaient le droit de faire ou non. L'ordre étant primordial pour le développement de l'enfant et pour l'aider dans sa prise d'autonomie selon Maria Montessori, j'ai décidé de mettre en place des règles plus explicites et, surtout, de m'y tenir. Ainsi, avant la mise en atelier et lors de la passation des consignes, j'emploie toujours la même formulation : j'explique la consigne d'un atelier puis à quel moment le travail est fini, j'annonce les critères de réussite et je rappelle ce que les élèves peuvent faire quand ils ont terminé. Voici un exemple de consigne :

« Vous allez prendre la feuille sur laquelle vous avez déjà tracé des spirales avec de l'encre. Vous devez la compléter en traçant d'autres petites spirales avec des pastels. Vous avez fini quand vous avez tracé plusieurs petites spirales sur votre feuille. Vous avez réussi si on reconnaît bien des spirales, s'il y en a plusieurs et si elles sont petites. Quand vous avez terminé, vous écrivez votre prénom et vous laissez votre travail sur la table. Vous avez le droit d'aller dans un coin jeu ou de faire un atelier individuel de manipulation. »

La manière de donner la consigne est ainsi ritualisée et les élèves s'en souviennent presque comme s'il s'agissait d'une comptine puisque la phrase finale revient à chaque fois, plusieurs fois par jour. Par ailleurs, j'ai également réduit le nombre d'ateliers proposés, il n'y en a plus que trois différents à la fois. Cela aide la passation des consignes puisqu'il y en a moins et les élèves sont d'autant plus attentifs. Ils savent donc très bien ce qu'ils doivent faire et cela favorise leur autonomie.

Il a ainsi fallu que je sois plus rigoureuse et moins flexible au début, pour les aider à intégrer ce nouveau fonctionnement et maintenir ce cadre que je voulais instaurer.

IV.1.b Nouveau fonctionnement des ateliers autonomes

Maria Montessori explique que, au cours de son développement, l'enfant connaît plusieurs « périodes sensibles ». Piaget explique quant à lui que l'enfant a besoin d'agir sur son environnement, d'utiliser ses sens. Faciliter l'autonomie des élèves en classe, en leur offrant un choix d'ateliers, de jeux, de matériel mais aussi dans de modalités de réalisation (seul, avec un camarade, au sol, assis à une table...) permet alors de suivre les recommandations de ces deux spécialistes. L'enfant acquiert des compétences en explorant, en découvrant avec ses sens et en suivant ses envies, ses périodes sensibles. L'apprentissage ne sera alors que meilleur. Cette liberté contribue aussi à son développement : l'enfant a besoin de savoir qu'on lui fait confiance pour cultiver son autonomie. C'est pourquoi j'ai décidé de conserver les Ateliers Individuels de Manipulation dans ma classe. J'ai cependant amélioré leur fonctionnement.

Tout d'abord, j'ai modifié le contenu de ces ateliers : toutes les compétences qui y sont travaillées sont uniquement des compétences vues pendant la période. De cette manière, le système de brevets n'a plus lieu d'être, je n'ai plus besoin de savoir quels ateliers font les élèves : ils leur sont proposés à titre d'entraînement et j'évalue les mêmes compétences mises en œuvre d'une autre manière, lors d'ateliers dirigés par exemple. L'élève peut ainsi s'exercer autant de fois qu'il le souhaite sur la compétence choisie, et cela de façon complètement autonome. Les ateliers proposés en période 4 sont disponibles en annexe.

J'ai également choisi de laisser les élèves réaliser ces ateliers à plusieurs s'ils le désirent, suivant ainsi les réflexions de Lev Vygotsky et Jérôme Bruner sur l'intérêt des tuteurs dans le développement cognitif de l'enfant. Cela me permet par ailleurs de mettre à leur disposition une plus grande variété d'ateliers avec notamment des jeux, élargissant le champ des compétences proposées.

Maria Montessori soulignant le rôle majeur du matériel dans l'autonomie des élèves – et notamment l'importance de sa présentation –, j'y ai particulièrement fait attention au cours de cette période. J'ai instauré de nouveaux ateliers dès la rentrée, en présentant d'abord le matériel aux élèves, en groupe classe. J'ai ensuite expliqué la consigne oralement puis gestuellement, comme le préconise la pédagogue. Au cours de la période, de nouvelles compétences ont été abordées en classe et j'ai ainsi mis en place, au fur et à mesure, de nouveaux Ateliers Individuels de Manipulation en lien avec ces compétences. Pour ce faire, je disposais l'atelier dès l'accueil dans le meuble dédié, de manière à ce que les élèves le découvrent d'abord d'eux-mêmes, attirés par la nouveauté. Ainsi, en regroupement, ils pouvaient montrer à leurs camarades comment ils l'avaient utilisé, respectant le principe d'objectivation mentionné par Bernard Lahire. Suite aux

explications des élèves concernés, je reprenais la consigne et la démonstration afin qu'elles soient bien comprises par tous.

IV.1.b Implication des élèves

Pour des questions d'organisation, les élèves ne peuvent pas choisir sur quel atelier ils vont travailler parmi les trois proposés. Cependant, afin de respecter les libertés mentionnées par Montessori, et plus particulièrement celle de choix, les élèves peuvent décider au sein de ces ateliers quels outils utiliser (en peinture notamment), quel modèle ils préfèrent réaliser (coloriage, pâte à modeler, Légo, Kapla...), quel livre lire (en lecture offerte), etc.

Pour tenir compte des principes de transparence et d'objectivation, éléments essentiels pour l'amélioration de l'autonomie en classe, je laisse aussi une plus grande place aux élèves dans la gestion de conflits. Lorsqu'un problème se pose dans la classe – que cela concerne tous les élèves (problème de matériel, bruit, non respect des règles) ou seulement certains d'entre eux (dispute, bagarre, moquerie...) –, je leur propose d'y réfléchir en regroupement. J'expose la situation à toute la classe, j'explique ce qu'il s'est passé et je laisse les élèves débattre pour qu'ils cherchent et proposent des solutions au problème qui se pose. Ils sont ainsi davantage impliqués dans la vie de la classe, dans laquelle ils jouent un réel rôle.

Enfin, je m'applique à responsabiliser mes élèves au maximum, afin de leur donner confiance et de les encourager dans leur prise d'autonomie. J'ai par exemple décidé de proposer aux élèves un atelier avec des poinçons en libre service dans la classe. Lors de la présentation du matériel, j'ai mentionné les dangers que cet outil pouvait représenter, pour qu'ils en soient bien conscients et qu'ils y fassent attention. J'ai insisté sur le fait que je leur faisais confiance et que je les estimais suffisamment responsables pour utiliser ce matériel tout seuls.

IV.2 Observations

De manière générale, j'ai été très satisfaite des changements opérés dans ma classe. J'ai très vite pu observer une évolution des comportements de mes élèves. Ce nouveau cadre, plus clair et plus rigoureux, a nettement favorisé leur prise d'autonomie : les règles étaient données, ils savaient ce qu'ils devaient ou pouvaient faire. Un petit groupe d'élèves a rapidement intégré ce nouveau fonctionnement, encourageant les autres à le suivre, souvent par imitation. Ces « premiers de cordée » ont naturellement guidé leurs camarades, leur rappelant les nouvelles consignes, les aidant lorsqu'ils semblaient un peu perdus. Cette forme d'autonomie collective a été atteinte au bout d'une semaine environ.

Ce nouveau fonctionnement a aussi été bénéfique à ma pratique de l'enseignement. Dès les premiers jours, je passais plus de temps individuel avec chaque élève. J'étais plus disponible pour eux, pour les accompagner, pour leur parler individuellement, pour observer leurs progrès. Mon étayage auprès de chacun était plus adapté, moins expéditif. Pour la première fois, j'ai pu diriger un atelier de six élèves, sans être interrompue. Ce temps de qualité a été fructueux pour tous.

Les élèves ont aussi pu profiter des Ateliers Individuels de Manipulation. Eux qui en étaient friands, mais souvent frustrés de ne pas pouvoir les utiliser autant qu'ils le souhaitaient, ont été ravis d'y avoir accès plus régulièrement dans la journée. Ces dispositifs ont retrouvé une vraie place dans la classe, et une réelle utilité. Le système de brevet ne leur a pas manqué : une seule élève me l'a réclamé lors de la première semaine. Cela prouve bien que ce système n'était pas performant ni adapté à leurs besoins.

IV.3 Quelques problèmes persistent

Bien évidemment, ce nouveau fonctionnement est toujours perfectible. Malgré ma satisfaction, j'ai tout de même relevé quelques axes d'amélioration.

Tout d'abord, le niveau sonore de la classe est parfois très élevé, les élèves étant plus souvent dans les coins de jeux et d'entraînement, et les ateliers individuels pouvant être manipulés à plusieurs. J'ai dû à plusieurs reprises, plusieurs fois par jour, les rappeler à l'ordre à ce sujet. Ce problème a été discuté en regroupement : je leur ai expliqué l'importance du calme pour la concentration et l'acquisition de nouvelles connaissances, puis je les ai laissés proposer des solutions. Ils ont surtout évoqué le fait qu'il fallait « ne pas parler » ou chuchoter. Une solution qui, de toute évidence, a bien du mal à être mise en pratique. Je pense alors qu'il faut, en tant qu'enseignante, que je prépare des petites consignes supplémentaires pour ceux qui terminent un atelier proposé trop rapidement. Une consigne simple et rapide qui permettrait à l'élève de rester plus longtemps en atelier et, par conséquent, de passer moins de temps au coin jeux, responsable de la majorité du bruit dans la classe. J'ai aussi pensé, au cours de la période, à mettre en place un système de régulation du bruit, mais je n'ai pas réussi à en trouver un qui me satisfaisait, car je ne suis pas vraiment adepte de ce genre de système dans lequel l'enseignante est la seule gérante, ce qui semble contraire à tout ce qui a été dit auparavant dans ce mémoire. Enfin, il pourrait être envisagé de proposer aux élèves de participer à la gestion du niveau sonore de la classe : un élève lève par exemple le bras lorsqu'il estime qu'il y a trop de bruit, pour que ses camarades puissent s'en rendre compte et agir en conséquence.

Les ateliers autonomes ne sont pas tous choisis à la même fréquence, certains sont oubliés et très rarement choisis par les élèves. Bien que cela ne soit pas grave en soi puisqu'ils ont principalement une vocation d'entraînement, ces ateliers ont tout de même un intérêt pédagogique et peuvent être bénéfiques à certains élèves. Ainsi, dès que l'un d'entre eux réalise un atelier peu prisé, je le félicite, je l'encourage et je lui propose d'en parler en regroupement, pour donner envie à ses camarades de faire de même. Sinon, pour remédier à cet inconvénient, je réfléchis à un temps réservé aux Ateliers Individuels de Manipulation dans l'emploi du temps, une à deux fois par semaine. Il me serait ainsi possible de guider les élèves vers de nouveaux ateliers, de les accompagner dans leur réalisation, de rappeler certaines consignes. Cela pourrait également redonner du sens à certains de ces ateliers. En effet, pour une plus grande clarté cognitive, j'explicité les objectifs de chaque atelier, ce que l'enfant va apprendre en le manipulant, mais uniquement lors de sa présentation. Avec le temps, les élèves oublient et ces ateliers manquent probablement de sens pour certains.

Malgré tous les aménagements mis en place, certains élèves continuent à demander ce qu'ils ont le droit de faire, à rechercher mon approbation et ont du mal à se détacher de l'adulte. Une élève me demande constamment « J'ai le droit de faire un Atelier Individuel de Manipulation ? » lorsqu'elle a fini son atelier ; deux autres viennent toujours me montrer leur travail une fois terminé, pour que j'approuve et que je leur donne la permission de faire autre chose ; une dernière me demande tous les jours si elle le droit de faire l'Atelier Individuel de Manipulation avec de la pâte à modeler, probablement parce que je l'autorisais très peu auparavant. Je considère que ces comportements sont normaux : certains enfants ont toujours besoin de la présence de l'adulte, d'être remarqués. De plus, ce fonctionnement est relativement récent et demeure donc nouveau pour eux. Il est normal que tous ne l'aient pas encore complètement assimilé. Je pense que cela viendra avec le temps si je reste rigoureuse dans sa mise en place.

Conclusion

L'autonomie d'un élève semble un enjeu majeur de son cursus, non seulement pour l'aider dans sa réussite scolaire mais aussi pour former le citoyen en devenir. Bien que cette demande provienne principalement de l'institution, elle est aussi soutenue par les chercheurs et spécialistes, et bien souvent recherchée par les parents. Malgré tout, rien ne précise ni ne cadre cette quête d'autonomie qui, nous l'avons vu, possède plusieurs dimensions : physique, affective, intellectuelle ou cognitive, pour n'en citer que quelques-unes.

Mes recherches et les lectures réalisées pour ce mémoire, ainsi que les dispositifs testés en classe, m'ont permis de mettre en lumière certains éléments essentiels pour favoriser l'autonomie des élèves à l'école maternelle. Un cadre clair, rigoureux et régulier apparaît primordial pour rassurer les élèves, qui gagneront en confiance et en autonomie. Il s'avère également indispensable d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et dans la vie de la classe. L'enseignant ne doit plus seulement détenir savoirs et pouvoirs, il se place comme un guide pour ses élèves. Il joue un rôle majeur dans cette prise d'indépendance : il ne s'agit pas ici de s'effacer pour laisser ses élèves se débrouiller tout seuls mais de leur donner les clés pour construire cette autonomie, loin d'être naturelle chez un élève de maternelle. Le travail de préparation en amont est alors considérable : les objectifs et modalités doivent être rigoureusement choisis et préparés pour en assurer le bon fonctionnement en classe. Encourager les interactions entre pairs semble aussi être un élément clé pour aider les élèves à être plus autonomes. Toutefois, il reste difficile d'évaluer si les dispositifs proposés ont un réel impact sur le développement de l'autonomie des élèves.

Les recherches menées ont de plus permis de montrer que la construction de l'autonomie chez les élèves n'est pas chose aisée. En effet, cela prend du temps et les élèves doivent régulièrement s'adapter aux nouveaux fonctionnements qu'ils rencontrent tout au long de leur scolarité, souvent différents d'une année à l'autre. En tant qu'enseignant, il paraît donc primordial d'être conscient de ce clivage et d'en tenir compte dans nos attentes envers les élèves.

Bibliographie

Skjöld Wennerström, K. Bröderman Smeds, M. (2012). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Éd. L'instant présent.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press; New Ed édition

(Mai 1993). Dossier Autonomie et scolarité. *Journal des instituteurs*, n°9, pages 49-63.

Vergnioux, A. (juillet-septembre 2010, mis en ligne le 24 janvier 2011, consulté le 02 décembre 2020.) BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique. Conditions de l'éducation. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172.

Lahire, B. (avril-mai-juin 2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135. Pages 151-161.

Raab, R. (2016, mis en ligne le 16 juillet 2016, consulté le 02 décembre 2020.). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation* [En ligne], 41.

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel de l'éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (consulté le 12 avril 2021).

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm (consulté le 12 avril 2021).

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Programme d'enseignement de l'école maternelle, en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940 (consulté le 12 avril 2021).

« Autonomie | Cairn.info », en ligne : <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-87.htm> (consulté le 12 avril 2021).

« Définitions : autonomie - Dictionnaire de français Larousse », en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779> (consulté le 12 avril 2021).

Meirieu, P. *Dictionnaire : Autonomie*, en ligne :

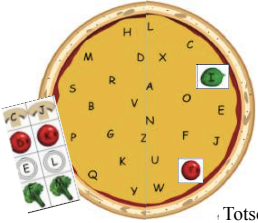
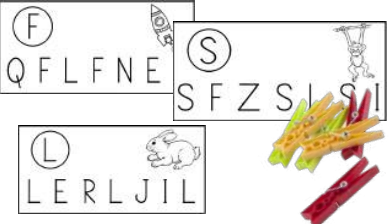


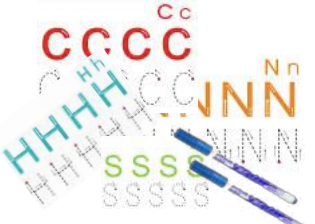
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. (consulté le 12 avril 2021).

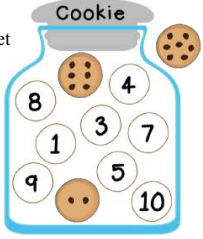
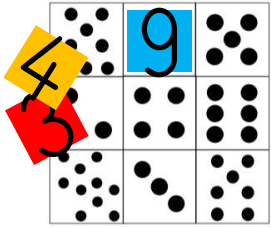
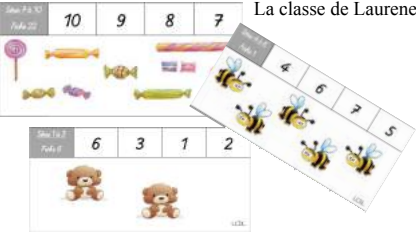
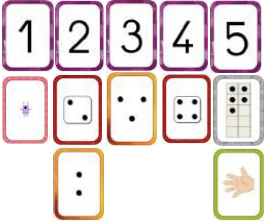
Meirieu, P. *Dictionnaire personnel*, en ligne :


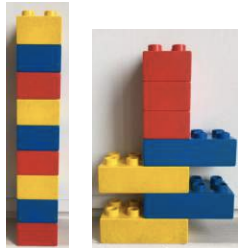


<http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> (consulté le 14 avril 2021).


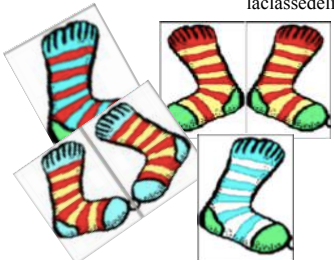


Piaget, J. (Avril 1977). *The epistemology of Jean Piaget*, en ligne :

<https://www.youtube.com/watch?v=UEoqByYS9XY> (consulté le 13 avril 2021).

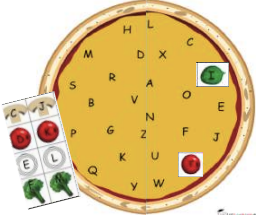
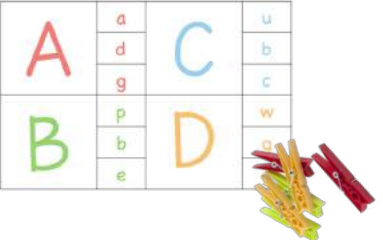
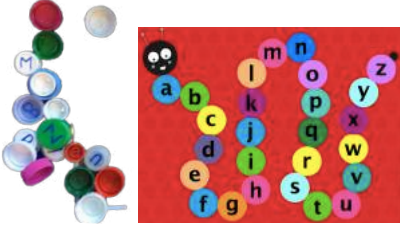

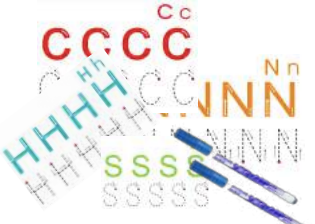
Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
 <p>Totschooling.net</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Pizza o Lettres-aliments 	<p>Place les ingrédients sur la pizza en trouvant les lettres identiques.</p>	<p>Reconnaître les lettres de l'alphabet. Associer des lettres identiques en capitale</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Cartes Lettres o Pincettes à linge 	<p>Place la pince à linge sur les lettres identiques à celle qui est entourée.</p>	<p>Reconnaître les lettres de l'alphabet. Associer des lettres identiques en capitale</p>
 <p>Access Edition</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Chenille majuscule o Bouchons avec les lettres majuscules 	<p>Place les bouchons sur la lettre correspondante.</p>	<p>Reconnaître les lettres de l'alphabet. Associer des lettres identiques en capitale</p>
 <p>La classe de Laurene</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Lettres mobiles majuscules o Alphabet GoogleMap 	<p>Place la lettre majuscule sur la lettre correspondante.</p>	<p>Reconnaître les lettres de l'alphabet. Associer des lettres identiques en capitale</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Fiches lettres à tracer o Feutre effaçable 	<p>Trace les lettres.</p>	<p>Tracer les lettres en capitale d'imprimerie.</p>


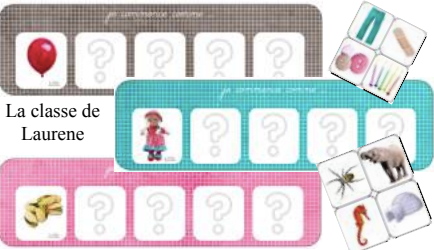

Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
<p>Totschooling.net</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bocal à cookie ○ Cookies 	<p>Place les cookies sur les chiffres correspondant au nombre de pépites.</p>	<p>Quantifier des collections jusqu'à 10.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cartes nombres ○ Plateau de constellation 	<p>Place les chiffres sur les constellations correspondantes.</p>	<p>Quantifier des collections jusqu'à 10.</p>
<p>La classe de Laurene</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cartes à pinces à compter ○ Pincettes à linge 	<p>Place la pince à linge sur le chiffre correspondant au nombre d'objets.</p>	<p>Quantifier des collections jusqu'à 10.</p>
<p>Dessinemoiunehistoire.net</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cartes nombres 	<p>Range ensemble les étiquettes représentant le même chiffre.</p>	<p>Quantifier des collections jusqu'à 10.</p>

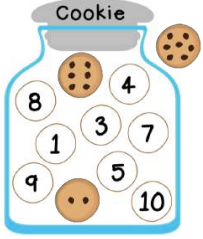
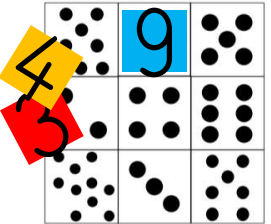
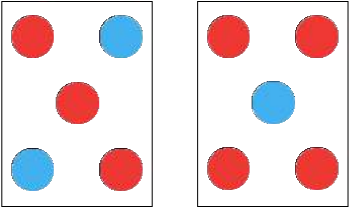


Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
<p>La classe de Laurene</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Animaux découpés ○ Modèles 	<p>Positionne les animaux sur le plot comme sur le modèle.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lègos ○ Modèles 	<p>Construis la même tour que sur le modèle.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Glaçons ○ Boîte d'œufs ○ Modèles 	<p>Place les glaçons comme indiqué sur le modèle.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Malette formes Djeco ○ Modèles 	<p>Reproduis la même image que sur le modèle à l'aide des formes géométriques.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>


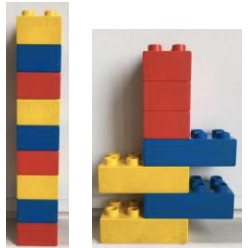



Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pince ○ Verrines ○ Pompons 	<p>Range les pompons dans les pots à l'aide de la pince.</p>	<p>Exercer sa motricité fine. Muscler sa main.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Chaussettes imprimées 	<p>Trouve les chaussettes identiques et mets les ensemble.</p>	<p>Discrimination visuelle. Être capable de repérer des points communs et des différences.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vis ○ Écrous 	<p>Visse les écrous sur la bonne vis. Après les avoir tous vissés, dévisse-les.</p>	<p>Exercer sa motricité fine. Visser et dévisser des écrous sur des vis de tailles différentes.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pâte à modeler ○ Modèles ○ Rouleau 	<p>Reproduis le modèle en pâte à modeler.</p>	<p>Exercer sa motricité fine. Reproduire à partir d'un modèle.</p>




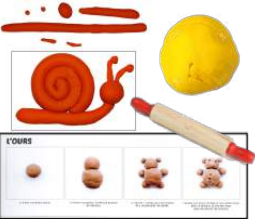
			
			
			
			

Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
	<ul style="list-style-type: none"> o Pizza o Lettres-aliments 	<p>Place les ingrédients sur la pizza en trouvant les lettres identiques.</p>	<p>Reconnaître les lettres de l'alphabet. Associer des lettres identiques en capitale</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Cartes à pinces script-majuscule o 26 pinces à linge 	<p>Place la pince à linge sur la lettre script correspondant à la lettre écrite en majuscule.</p>	<p>Connaître les correspondances entre l'écriture majuscule et l'écriture script.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Chenille script o Bouchons avec les lettres majuscules 	<p>Place les bouchons sur la lettre correspondante.</p>	<p>Connaître les correspondances entre l'écriture majuscule et l'écriture script.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Lettres mobiles majuscules o Alphabet script 	<p>Place la lettre majuscule sur la lettre script correspondante.</p>	<p>Connaître les correspondances entre l'écriture majuscule et l'écriture script.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Fiches lettres à tracer o Feutre effaçable 	<p>Trace les lettres.</p>	<p>Tracer les lettres en capitale d'imprimerie.</p>

Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fiche sucettes ○ Fiche escargots ○ Feutre effaçable 	<p>Trace des spirales pour former la coquille des escargots et les sucettes.</p>	<p>Tracer des spirales.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cartes « je commence comme... » ○ Jetons images 	<p>Prends une carte et trouve tous les mots qui commencent comme l'image sur la carte.</p>	<p>Repérer des syllabes d'attaque.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cartes de la bataille des syllabes. 	<p>Vous retournez en même temps une carte. Celui qui a posé la carte avec le mot qui a le plus de syllabes remporte les 2 cartes.</p>	<p>Dénombrer les syllabes</p>

Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bocal à cookie ○ Cookies 	<p>Place les cookies sur les chiffres correspondant au nombre de pépites.</p>	<p>Quantifier des collections jusqu'à 10.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cartes nombres ○ Plateau de constellation 	<p>Place les chiffres sur les constellations correspondantes.</p>	<p>Quantifier des collections jusqu'à 10.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fiches transparentes à points 	<p>Combine les cartes pour qu'il y ait 5 points.</p>	<p>Décomposer le nombre 5.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jeu de cartes classique (sans les têtes) 	<p>Vous retournez en même temps une carte. Celui qui a posé la carte avec le chiffre le plus grand remporte les 2 cartes.</p>	<p>Comparer des collections.</p>
 <p data-bbox="448 1460 548 1500">La classe de Laurene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jeu de cartes à points 	<p>Vous retournez en même temps une carte. Celui qui a posé la carte avec le plus de points remporte les 2 cartes.</p>	<p>Comparer des collections.</p>

Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Animaux découpés ○ Modèles 	<p>Positionne les animaux sur le plot comme sur le modèle.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lègos ○ Modèles 	<p>Construis la même tour que sur le modèle.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Glaçons ○ Boîte d'œufs ○ Modèles 	<p>Place les glaçons comme indiqué sur le modèle.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Malette formes Djeco ○ Modèles 	<p>Reproduis la même image que sur le modèle à l'aide des formes géométriques.</p>	<p>Reproduire un assemblage à partir d'un modèle.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Feuilles A4 ○ Formes ○ Crayon à papier 	<p>Trace des formes géométriques à l'aide des formes.</p>	<p>Tracer des formes géométriques simples.</p>

Ateliers	Matériel	Consignes	Compétences
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Images ○ Pions à chercher 	<p>Retrouve les détails sur la grande image. Place le pion dessus quand tu l'as trouvé.</p>	<p>Retrouver des détails dans une image.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Poinçons ○ Coussins de poinçonnage ○ Modèles 	<p>Poinçonne le modèle. Lorsque tu as terminé, découpe le puis colorie le en dépassant le moins possible.</p>	<p>Exercer sa motricité fine. Tenir correctement un outil. Adopter la bonne posture pour écrire. Découper. Colorier sans dépasser.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vis ○ Écrous 	<p>Visse les écrous sur la bonne vis. Après les avoir tous vissés, dévisse-les.</p>	<p>Exercer sa motricité fine. Visser et dévisser des écrous sur des vis de tailles différentes.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pâte à modeler ○ Modèles ○ Rouleau 	<p>Reproduis le modèle en pâte à modeler.</p>	<p>Exercer sa motricité fine. Reproduire à partir d'un modèle.</p>

Résumé

Former des élèves autonomes intellectuellement, affectivement, physiquement et cognitivement est un enjeu majeur des programmes scolaires depuis plusieurs années. Dès la rentrée, j'ai été confrontée à cette directive : étonnée du manque d'autonomie des mes élèves de Moyenne Section, j'ai rapidement instauré plusieurs dispositifs. Nous avons réfléchi à des règles de vie courtes et claires, les élèves ont des responsabilités au sein de la classe et un système de colliers permet de réguler les coins de jeux et d'entraînement. D'autre part, les élèves ayant terminé un atelier proposé ont accès à des Ateliers Individuels de Manipulation. Ces derniers sont évalués par un système de brevets car ils permettent de s'exercer à la fois sur des compétences travaillées pendant la période et sur de nouvelles compétences. Très vite confrontée aux limites de ces aménagements, notamment la mise en place du système de brevets et le fonctionnement des Ateliers Individuels de Manipulation, j'ai dû réfléchir à des ajustements. Dorénavant, les Ateliers Individuels de Manipulation ont uniquement vocation à s'exercer sur les compétences abordées au cours de la période, et le système de brevets a ainsi pu être supprimé, favorisant l'autonomie des élèves. Dans cette même optique, le fonctionnement de la classe a été repensé, pour plus de régularité et de clarté : les élèves sont davantage impliqués dans leurs apprentissages et la vie de classe, et la place de l'enseignant est judicieusement pensée et anticipée. Une attention particulière est portée au matériel proposé.

Abstract

Promoting pupils' autonomy is a major challenge of schools' curricula whether it is intellectually, emotionally, physically or cognitively. As soon as the school year started, I was surprised by the lack of autonomy of my pupils. To solve this issue, I had to set up multiple tools. We agreed on short and clear classroom rules; each pupil has a job in the classroom, and I regulate various corners with necklaces. Additionally, when they finished a workshop, pupils can work on individual manipulation exercises, evaluated by certificates. These individual workshops allow pupils to practice new skills and already developed ones. Confronted with the limits of this configuration, because of certificates and how the individual manipulation exercises work, I had to adjust the organization. Now, individual manipulation exercises are only about skills we already worked on and therefore, certificates are non longer useful. Besides, the classroom organization is more consistent and rigorous, allowing pupils to have clearer rules which emphasize their autonomy. Pupils are involved in the classroom life and in their learning process. The teaching management is wisely thought and anticipated as well as the activity material.