



HAL
open science

Développer l'autonomie intellectuelle en grande section

Juliette Gibault

► **To cite this version:**

Juliette Gibault. Développer l'autonomie intellectuelle en grande section. Education. 2021. dumas-03437143

HAL Id: dumas-03437143

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03437143>

Submitted on 19 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**

Développer l'autonomie intellectuelle en grande section.

Autonomie intellectuelle, enseignement explicite, pédagogie, maternelle.

Présenté par : Juliette GIBAULT.

Encadré par : Fabienne DURAND.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à mon évolution lors de cette année en tant que professeure des écoles stagiaire et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais, dans un premier temps, remercier ma directrice de mémoire, Madame Fabienne DURAND, pour sa patience, sa grande disponibilité et surtout ses nombreux conseils qui ont contribué à guider ma réflexion tout au long de ce travail.

Je remercie également mes tutrices Madame Nathalie PELISSIER, professeure des écoles maître formatrice et Madame Véronique SIMONET, tutrice INSPE, pour m'avoir suivie cette année, m'avoir guidée sur ma pratique et m'avoir conseillée toujours avec bienveillance.

Je désire aussi remercier Monsieur Cédric PIONNIER, professeur des écoles maître formateur, enseignant en grande section, qui m'a accueillie dans sa classe lors des stages d'observations. Après m'avoir exposé l'importance de l'enseignement explicite en maternelle, il m'a partagé ses connaissances et ses expériences.

Je tiens enfin à exprimer toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur présence quotidienne:

Monsieur Hugo MARIE pour m'avoir soutenue et encouragée ces derniers mois.

Mes parents, Nathalie et Frédéric, pour leur avis critique sur mon écrit, leur soutien inconditionnel, et leurs encouragements constants.

Table des matières

Remerciements	2
1. Introduction	5
1.1. Être un élève	5
1.2. Le rôle de l'enseignant et la place de l'élève à l'école	6
1.3. L'autonomie dans les programmes officiels	7
1.4. L'autonomie au cœur de la société	8
2. Le cadre théorique.	9
2.1. Définir l'autonomie.	9
2.1.1. L'autonomie, une notion complexe aux multiples aspects.	9
2.1.2. Que signifie autonomie intellectuelle ?	11
2.1.3. Devenir un élève autonome intellectuellement	13
2.2. L'enseignement explicite, une pratique pour accéder à l'autonomie intellectuelle ?	18
2.2.1. Définir l'enseignement explicite.	18
2.2.2. L'explicitation dans les programmes officiels.	19
2.2.3. La différence entre l'explicitation et l'explication	20
2.2.4. Les modalités de l'explicitation.	22
2.2.5. L'explicitation au moment de la consigne	24
3. La mise en œuvre de situations d'apprentissages et la récolte des données.	25
3.1. L'autonomie au sein de ma classe, un premier constat sur le terrain	25
3.2. La présentation du choix de la méthode de recherche	26
3.3. Le dispositif mis en place dans la classe	27
3.3.1. La mise en place de l'explicitation au niveau de ma posture.	27
3.3.2. Le choix de l'échantillon.	28
3.3.3. Les observations à mener.	30
3.4. Le choix des recueils des données	30
3.4.1. La présentation de la grille d'observation.	30
3.4.2. Le type d'étude menée.	32
3.5. La mise en place de l'étude et les modalités de sa mise en œuvre.	32
3.5.1. Le déroulement de l'observation : à quel moment de l'année ? Durant quels ateliers ?	32
3.5.2. Le choix des ateliers à observer	33
4. L'analyse des résultats.	34
4.1. L'analyse des profils des élèves au cours des périodes 3 et 4	34
4.1.1. En période 3.	34
4.1.2. En période 4.	36
4.2. L'analyse des comportements au regard de la consigne donnée	37
4.3. L'évolution des comportements entre la période 3 et la période 4.	41
4.4. L'interprétation des résultats obtenus.	43
4.5. Les limites et discussions autour de cette étude.	44
4.5.1. La critique de l'échantillon.	44
4.5.2. La critique de la grille d'observations et des critères à observer.	45
4.5.3. L'échantillon restreint à une classe de grande section	45
4.5.4. L'existence de plusieurs moments d'explicitation	46
5. Conclusion	47

6. Références bibliographiques et sitographiques	49
<i>Bibliographie</i>	<i>49</i>
<i>Textes officiels</i>	<i>49</i>
<i>Sitographie.....</i>	<i>49</i>
7. Annexes.....	52
<i>Grille d'observations utilisée en période 3 et période 4.....</i>	<i>52</i>
8. Résumé.....	53
9. Abstract	53

Développer l'autonomie intellectuelle en grande section de maternelle.

1. Introduction

1.1. Être un élève.

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends ». Comme l'a écrit Benjamin Franklin au XVIII^{ème} siècle, être au centre des apprentissages et s'impliquer pleinement dans une tâche permet un apprentissage efficace. En ce point réside un des enjeux principaux du métier d'enseignant : accompagner les élèves pour qu'ils puissent apprendre. Mais lorsque nous pensons apprentissage scolaire, beaucoup l'associe aux connaissances disciplinaires à acquérir tout au long des cycles. Or, avant d'entrer dans ces types d'apprentissages, l'élève se doit d'adopter une posture d'élève. En effet, en arrivant à l'école maternelle, un enfant se familiarise avec un nouveau rôle, celui d'élève. Pour l'Éducation Nationale, « devenir élève » constitue d'ailleurs une compétence à part entière, comprenant trois pans fondamentaux : « vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale, coopérer et devenir autonome et comprendre ce qu'est l'école ».¹ Plusieurs aspects sont ainsi à travailler avec les élèves dès la petite section. Un enfant devenu élève est un être à la fois sociabilisé, intégré au groupe et un être qui apprend à apprendre². Pour acquérir cette dernière compétence, il est nécessaire d'être actif lors de la tâche proposée, de répondre à la consigne donnée, de prendre des initiatives pour la résoudre et être capable d'expliquer ses procédures. Un élève n'est pas un simple exécutant des demandes de l'enseignant, il comprend ce qu'il fait, peut le verbaliser. En d'autres termes, apprendre à apprendre correspond au fait d'acquérir les compétences permettant de réaliser un apprentissage en gérant les modalités de celui-ci et en utilisant les ressources disponibles pour surmonter les obstacles. Cela implique alors une certaine autonomie, autre modalité liée au « devenir élève ».

Nous allons, au fil de ce mémoire, nous intéresser spécifiquement à cette modalité au centre du « devenir élève » : l'autonomie.

¹ INSPECTION ACADEMIQUE MAYENNE, *Repères pour un enseignant exerçant en maternelle dans le domaine « devenir élève »*.

² POLE MATERNELLE 37 J. AGRAPART IEN – V. FINKENBERG CPC, *Le devenir élève à l'école maternelle*.

Comme indiqué dans les programmes, l'élève est amené « à devenir autonome ». L'usage du verbe « devenir » implique, par définition, la notion de « processus évolutif devant aboutir à un changement d'état ».³ Cela signifie que l'autonomie n'est pas innée. Elle constitue une compétence à développer. L'élève doit donc passer d'un état d'être non autonome à un être autonome. Cette idée rejoint les propos de Philippe Moray⁴. L'autonomie ne se développe pas seule mais en grande partie « grâce à la scolarité ». Elle nécessite un accompagnateur, qui n'est autre que le spécialiste de l'éducation, pour transmettre « des signes, du langage, des attitudes, des gestes ».

1.2. Le rôle de l'enseignant et la place de l'élève à l'école.

Comment transmettre aux élèves ? Le mode de transmission a largement évolué au cours des époques. Jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, l'école adoptait une pédagogie dite traditionnelle. Les professeurs transmettaient le savoir de façon directe. Ils étaient au centre de l'enseignement. L'importance était davantage donnée à la méthode, ne prenant pas en compte l'élève. Si nous considérons le triangle pédagogique de Jean Houssaye, décrivant les axes d'articulation d'un enseignement, l'accent était mis sur le pôle savoir et enseignant.



Triangle pédagogique de Jean Houssaye

L'élève recevait le savoir de façon passive et ne pensait pas par lui-même. Avec l'arrivée des pédagogies nouvelles, l'axe principal devient l'élève. L'objectif des enseignants est alors d'inviter l'enfant à agir pour apprendre. La loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin marque et ancre l'élève au centre de l'organisation de l'école. En effet, cette loi modifie le

³ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, *verbe devenir*.

⁴ FORAY, Philippe. *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. ESF éditeur, 2016. Pédagogies.

fonctionnement du système éducatif alors en place. « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances »⁵. Elle repense la scolarité de l'apprenant en ayant un objectif : l'accompagner au mieux pour réussir. En ce sens, la scolarité en cycles est mise en place permettant à chacun d'apprendre à son rythme et d'atteindre les attendus d'un cycle en plusieurs années. Par ailleurs, l'élève décide lui-même de son orientation avec l'aide « de l'établissement et de la communauté éducative »⁶. De ce fait, il est acteur de sa scolarité et de son avenir. Il fait ses propres choix et « élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle ». Il doit donc penser par lui-même, se questionner et s'investir dans ses apprentissages.

1.3. L'autonomie dans les programmes officiels.

Dès le début des années 2000, l'autonomie est placée au cœur des programmes de l'Éducation nationale. Il est indiqué dans le bulletin officiel de maternelle de 2002 que « l'école maternelle permet [à l'élève] de conquérir son autonomie au sein d'une communauté qui n'est plus celle de sa famille ». Le rôle de l'enseignant est alors bien d'« offrir une organisation des activités qui favorisent l'autonomie ». En 2008, les nouveaux programmes reprennent cette idée et perçoivent l'autonomie comme une compétence à acquérir au cours du cycle 1. « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome, et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ».

Actuellement, les programmes officiels de maternelle datant de 2020 accordent toujours une importance considérable à l'autonomie. Celle-ci constitue toujours un enjeu de l'école maternelle. C'est d'ailleurs une de ses missions : rendre l'élève autonome et notamment à travers l'apprentissage par le jeu, la réflexion et la résolution de problèmes.

Ainsi, au vu des recommandations faites par l'Éducation nationale, l'enseignant se doit d'orienter sa pratique vers le développement de l'autonomie. Il paraît nécessaire de la développer avec les élèves, dès le plus jeune âge.

Le choix de ce thème s'est confirmé dès les premières semaines de stage en responsabilité. En effet, très vite je me suis rendu compte que certains élèves lèvent le doigt avant même qu'une question soit posée. Ils adoptent alors davantage la posture d'élève apprise lors de leurs précédentes années de scolarisation plutôt que de réfléchir réellement à la question.

⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Loi de l'orientation sur l'éducation, Article premier*, 10 juillet 1989.

⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Loi de l'orientation sur l'éducation, Article 8*, 10 juillet 1989.

Les élèves ne réfléchissent pas, ne tentent pas de construire un cheminement de pensée, ils semblent simplement assimiler l'action de lever le doigt à une attitude attendue d'eux par les enseignants. Fort de ce constat, je me suis alors renseignée et ai lu l'intégralité du dossier « Enseigner plus explicitement » rédigé par la DGESCO en 2016. Les auteurs évoquent d'autres comportements courants tels que des commentaires d'élèves en constante recherche de validation de leurs réponses et non de leurs raisonnements. En lisant ces propos, j'ai pu faire un lien avec ma classe. Certains me demandent lors de chaque atelier s'ils « ont bon », attendent mon approbation par le regard ou la parole. Ces types de comportements observés sont censés alerter les professeurs des écoles selon les dires de la DGESCO. En effet, les auteurs expliquent que certaines attitudes comme celles exposées précédemment peuvent être révélatrices « du malentendu sur ce qui est attendu en classe ».

Cela peut être vu comme une forme de dépendance envers l'enseignant et l'institution scolaire. Les élèves ont alors une vision erronée de ce qui est attendu d'eux. Ils sont davantage dans l'action de faire pour répondre aux demandes de l'école plutôt que le faire pour développer leurs connaissances et leur capacité à réfléchir.

1.4. L'autonomie au cœur de la société.

Au cœur des préoccupations de l'Éducation nationale, l'autonomie l'est également au sein de la société. En effet, elle constitue une quête permanente des humains. Comme l'indique Ronan Le Coadic⁷, le terme autonomie « est très employé dans la vie quotidienne [...] et beaucoup de spécialistes de sciences humaines et sociales s'accordent à considérer que l'autonomie est devenue une dimension essentielle de la vie sociale contemporaine ». Les individus des sociétés actuelles cherchent constamment à agir par eux-mêmes. Beaucoup prônent leur aptitude à se suffire à eux-mêmes, n'ayant besoin de personnes pour évoluer. Dès le plus jeune âge, de nombreux parents sont soucieux d'amener leur enfant à développer ces facultés à agir par eux-mêmes, sans l'aide d'un tiers. Il n'est pas rare d'entendre les parents à la sortie des écoles maternelles parler d'autonomie et de demander des conseils aux enseignants quant à des moyens de la développer.

C'est donc dans ce contexte que j'ai décidé de me pencher sur le développement de l'autonomie en milieu scolaire et de tenter de répondre à la problématique suivante: sur quelle pratique pédagogique s'appuyer pour favoriser l'autonomie intellectuelle à l'école maternelle ?

⁷ LE COADIC, Ronan, *L'autonomie, illusion ou projet de société*.

En amont des recherches effectuées sur le sujet, des hypothèses ont émergé :

1. L'autonomie permet une entrée dans les apprentissages.
2. L'autonomie permet aux élèves d'être de véritables acteurs de la classe.
3. L'autonomie renforce les capacités cognitives des élèves.
4. L'autonomie permet de favoriser la coopération entre élèves.

Avant de voir que l'autonomie intellectuelle se veut fortement liée à l'enseignement explicite, ces deux notions seront définies. Puis, le protocole mis en place pour tenter de répondre à la problématique posée ci-dessus sera exposé. Enfin, une analyse de celui-ci et des effets de l'enseignement explicite sur la classe de grande section du 5^{ème} arrondissement sera proposée.

2. Le cadre théorique.

2.1. Définir l'autonomie.

2.1.1. L'autonomie, une notion complexe aux multiples aspects.

L'autonomie constitue une notion complexe que plusieurs chercheurs et philosophes ont tenté de définir. Elle semble comporter de multiples aspects et ne pas renvoyer, selon le contexte, à la même facette. Il convient donc, avant toute chose, d'essayer d'en donner une définition précise, qui constituera celle utilisée dans ce mémoire.

Les dictionnaires proposent tous plus ou moins une définition semblable. En effet, le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit l'autonomie comme la « faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement ». Il rapproche la notion à une forme de liberté, d'indépendance morale ou intellectuelle. Le dictionnaire Larousse associe, quant à lui, l'autonomie à la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ». Elle constitue le « caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose ». A travers ces définitions, l'autonomie semble alors être, dans le langage usuel, synonyme d'indépendance. Une personne autonome peut évoluer seule, de façon indépendante et sans l'aide d'un tiers. Être autonome veut donc dire être indépendant vis-à-vis des autres d'un point de vue sociétal. Néanmoins, cette définition n'a pas toujours été définie de manière si individuelle. Sous la Grèce Antique, être autonome signifiait être un état indépendant. La

définition se voulait donc à l'échelle du pays, de la société. On ne parlait pas d'individu mais bien de collectif. En effet, autonomie, venant du grec, contient le terme « autos », signifiant ce qui vient de soi et nomos, règles et lois établies. Historiquement, autonomos et par extension autonome, signifie « qui se gouverne, se régit par ses propres lois ».

C'est avec l'intérêt des philosophes pour cette notion complexe que les définitions ont commencé à inclure les individus. En 1788, dans *Critique de la raison pratique*, Kant explique l'autonomie comme le fait de se donner à soi-même sa propre loi. Il redessine les contours de la définition. D'une notion collective définie par les Grecs anciens cantonnée au domaine politique, il l'élargit au domaine moral. Si l'homme est assujéti par son devoir à une loi, il n'est soumis qu'à sa propre raison. En d'autres termes, seule l'autonomie permet à l'homme d'agir selon des principes. Sans principes moraux l'homme n'est qu'obéissance. Philippe Foray, professeur d'université en sciences de l'éducation, vulgarise la théorie kantienne en expliquant qu'être autonome veut dire obéir à une loi de la raison que l'on trouve en soi-même, ce qui revient à « être soi-même l'auteur de la loi qui nous dirige ». De cette façon, pour les philosophes, l'autonomie se veut contraire d'hétéronomie c'est-à-dire au fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois d'une entité extérieure.⁸ Elle semble donc contenir un seul pan, celui de l'indépendance et de la liberté. Pourtant, lorsque nous regardons de plus près les recherches récentes en la matière, nous nous rendons compte qu'elle comporte différents aspects. Elle n'est pas à définition unique et contient en une notion plusieurs facettes. En 2001, dans son ouvrage *Autonomie et apprentissages*⁹, Hervé Caudron, évoque l'existence non pas d'une autonomie mais de plusieurs. Selon lui, plusieurs formes cohabitent, entraînant différentes définitions. Tout d'abord, il conçoit sept formes distinctes : affective, corporelle, matérielle spatio-temporelle, langagière, de l'organisation de son travail, intellectuelle/morale. Chacune présente ses spécificités et ses propres critères :

- L'autonomie affective : L'être humain ressent des émotions. En étant autonome affectivement, il est le maître de ses émotions, est capable de les identifier et de les contrôler seul.
- L'autonomie corporelle permet à l'individu de prendre pleine possession de son corps et prend conscience de ses possibilités physiques.

⁸ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, *nom hétéronomie*.

⁹ CAUDRON, Hervé, *Autonomie et apprentissages*, TEMPES éditeur, 2001.

- L'autonomie matérielle permet à une personne de savoir utiliser des outils pour effectuer une tâche. L'individu s'adapte alors à la situation et sait le matériel dont il a besoin pour répondre à la demande.
- L'autonomie spatio-temporelle amène l'individu à prendre conscience de l'espace et du temps, à construire des repères dans le monde qui l'entoure. Il peut alors se situer, s'orienter, évoluer dans son environnement.
- L'autonomie langagière est associée au développement du lexique, aux capacités langagières permettant une entrée en communication avec autrui et une prise de parole.
- L'autonomie dans l'organisation de son travail correspond au fait de savoir s'organiser lors de la réalisation d'une tâche. En étant autonome, une personne anticipe, planifie les étapes, organise son temps, met en place des stratégies de résolution etc.
- L'autonomie intellectuelle et morale est la capacité à penser par soi-même en respectant des règles justifiées.

Ainsi, comme précisé précédemment, l'autonomie est un sujet complexe, difficile à définir. Il n'en existe pas une seule forme. Sept coexistent et permettent d'expliquer la notion. Si dans le langage courant, être autonome fait référence généralement à l'autonomie corporelle, en réalité, pour être autonome il semblerait nécessaire de développer les sept aspects.

Dans ce mémoire, il s'agira de s'interroger spécifiquement sur ce que revêt l'autonomie intellectuelle. Après l'avoir définie, nous identifierons comment la stimuler dans le cadre d'une classe de grande section de maternelle.

2.1.2. Que signifie autonomie intellectuelle ?

Définition

Dans son ouvrage *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*, Philippe Foray, consacre un chapitre à l'autonomie intellectuelle. Selon lui, elle correspond à « la capacité de diriger ses pensées ». La définition semble donc renvoyer à celle proposée ultérieurement par les dictionnaires. Néanmoins, lorsque nous l'analysons de plus près, un élément diverge : les notions de penser et de réflexion viennent compléter la définition. L'autonomie intellectuelle concerne alors le domaine psychologique. D'ailleurs, Philippe Foray explique qu'elle est « conditionnée par l'autonomie psychique », autrement dit par le fait qu'un humain ne soit pas

contrôlé uniquement par ses réflexes. Un individu possède la faculté de penser et de réfléchir. Dès lors, être autonome intellectuellement s'apparente à analyser les idées extérieures, se les approprier personnellement et non les assimiler sans aucun cheminement de pensée. De cette façon, lorsqu'une personne est autonome, les dires des autres ne sont pas simplement imposés de l'extérieur par un processus de manipulation ou d'influence, ils sont d'abord vérifiés. Pour ce faire, l'être humain doit disposer de ressources nécessaires. En effet, avant toute chose, il est tenu de comprendre personnellement le monde dans lequel il vit. Évoluant dans un environnement social et dirigé par des règles, il est nécessaire qu'il décrypte ce qui l'entoure et assimile des connaissances et des capacités intellectuelles qui lui permettent de se diriger dans le monde humain. De cette façon, selon Philippe Foray, une personne devient autonome lorsqu'elle dispose des ressources nécessaires de pensée. Nous verrons plus tard par quels moyens il est possible de les développer.

Ces définitions montrent que l'autonomie correspond à une faculté que l'humain possède où celui-ci est « moralement et intellectuellement indépendant ».¹⁰

Indépendance versus autonomie

Est-ce qu'un individu autonome est synonyme d'individu indépendant ? Il semble désormais nécessaire de comprendre la différence entre l'indépendance et l'autonomie.

Philippe Foray perçoit la première composante comme étant « seulement la non-dépendance, un état de déliaison et d'absence de contrainte »¹¹. En d'autres termes, être un individu indépendant signifie ne pas être lié à quelqu'un. Aucune autorité et influence ne dictent ce qu'il est nécessaire de faire ou non. La personne agit sans l'approbation d'un tiers. D'un point de vue relationnel, elle peut se libérer et se passer de l'autre. Un être autonome quant à lui « se dirige soi-même ». Il n'est cependant pas isolé des relations extérieures et a besoin de l'autre pour devenir autonome et apprendre à subvenir à ses propres besoins.

Jean-Marie Vauchez¹² souligne également la différence entre les deux termes même s'ils apparaissent « presque systématiquement associés comme synonymes par les dictionnaires ». Il les oppose à travers leur espace d'intervention. L'indépendance intervient davantage dans le champ dit relationnel, donc la relation à l'autre tandis que l'autonomie se manifeste dans la sphère personnelle de l'individu.

¹⁰ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, *adjectif autonome*.

¹¹ FORAY, Philippe, *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*, 2016, p24.

¹² VAUCHEZ Jean-Marie, VST – *vie sociale et traitement, Autonome vs indépendant*, 2015/2 n°126.

Ainsi, une personne autonome n'est pas un être indépendant. Les deux termes ne sont pas synonymes. Un individu autonome évolue dans un environnement comportant des règles. Il inscrit ses actions et ses choix dans un cadre régi par des lois fixées par des tiers personnes. Par extension, il semble donc logique de dire qu'un élève autonome n'est pas un élève indépendant. Néanmoins, comment le devient-on ? Que cela signifie concrètement ? Quel rôle joue l'institution scolaire et l'enseignant dans cet apprentissage ?

2.1.3. Devenir un élève autonome intellectuellement.

L'autonomie dans les programmes officiels.

L'Éducation nationale met l'accent sur la notion d'autonomie. En effet, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, cette dernière apparaît dans différents domaines. Dès le préambule, il est indiqué que ce socle « donne aux élèves les moyens [...] d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer [...] leur liberté et leur statut de citoyen responsable ».

De plus, le ministre de l'Éducation nationale précise qu'un « élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser [...] ». Ici, il s'agit bien d'autonomie intellectuelle.

L'autonomie apparaît également dans le domaine 2. Il est précisé que « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative », favorisant ainsi « l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération ».

Enfin, comme expliqué dans le volet « formation de la personne et du citoyen » correspondant au domaine 3, l'école permet à « l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société ». Cette phrase montre alors le rôle de l'institution : elle a pour but d'amener l'élève à devenir un individu autonome, socialisé et non indépendant.

Au fil de sa scolarité obligatoire, en plus de développer des compétences disciplinaires, un élève acquiert des connaissances sociales qui lui permettront de s'épanouir dans le monde adulte. L'école se donne dix ans pour l'accompagner dans ce développement. D'ailleurs, même si l'Éducation nationale indique que le socle commun « s'acquiert durant trois cycles d'enseignement », du cycle 2 au cycle 4, il est important de commencer à le développer dès le plus jeune âge. Dès la maternelle, les connaissances et compétences que les élèves doivent

atteindre à l'issue de leur scolarité obligatoire peuvent être travaillées. C'est le cas pour la notion d'autonomie développée dans ce mémoire.

Les programmes de maternelle parus en 2015 et revus en 2020¹³ la mentionnent à plusieurs reprises. L'autonomie constitue un enjeu majeur du cycle des apprentissages premiers. En effet, dans la préface décrivant les principaux enjeux de l'école maternelle, il est indiqué que le jeu « permet aux enfants d'exercer leur autonomie » et que les « activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour [...] les rendre autonomes intellectuellement ». L'école a également pour but d'amener les élèves à apprendre et vivre ensemble. Ces derniers sont amenés à se construire progressivement en tant qu'individualité au sein d'un groupe. Il est d'ailleurs mentionné qu'au cours des trois ans de maternelle « l'enfant prend plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres ». Cela signifie que les enseignants cherchent à développer auprès de leurs élèves une capacité à réfléchir par eux-mêmes, à exprimer leurs pensées, leurs ressentis en tant qu'individus à part entière. Il paraît clair que, dès le cycle 1, l'autonomie intellectuelle est travaillée préalablement pour amener au mieux les élèves à devenir des êtres pensants et critiques.

Être un élève autonome.

Même si l'institution scolaire évoque largement l'autonomie dans divers textes officiels, il semble important de se demander ce que signifie concrètement être un élève autonome. Bien que la définition d'autonomie intellectuelle donnée précédemment s'étende au monde scolaire, il n'est pas rare d'entendre parler d'autonomie scolaire. D'ailleurs, plusieurs propositions de caractérisations de celle-ci coexistent, donnant les modalités de ce que l'on attend d'un élève devenu autonome.

Au sein même de l'Éducation nationale, l'autonomie scolaire se voit être spécifiée. Dans la revue « é-changer » parue sur le site de l'académie de Nantes, un article intitulé « qu'appelle-t-on autonomie à l'école » expose en quelques lignes une définition claire : « l'autonomie en pédagogie se définit comme une exonération consciente du besoin de solliciter l'adulte et comme un choix d'action pour répondre à une consigne ». De ce fait, au-delà d'acquérir la capacité à réfléchir par soi-même, un élève doit, pour devenir autonome intellectuellement, se détacher progressivement de l'adulte. Ne plus attendre l'approbation systématique de l'enseignant semble donc être un pan de cette définition. Ce dernier est nettement repris dans

¹³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Programme du cycle 1, Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

l'article *Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire* rédigée par Raphaëlle Raab, formatrice à l'INSPE de Lyon et spécialiste en sciences de l'éducation. « La situation d'autonomie scolaire correspond aux temps de classe au cours desquels l'élève doit agir selon ses propres forces, en dehors de la présence directe du maître ».

Enfin, ce point de vue est partagé par le sociologue Bernard Lahire. Selon lui, l'élève autonome se définit comme un « élève placé au centre du système, un élève actif, en recherche, réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'autoévaluant [...]. Là encore, l'enfant est acteur de son apprentissage. D'ailleurs, nous constatons que la définition proposée n'intègre pas l'enseignant.

Être autonome intellectuellement en classe semble correspondre à un détachement progressif de l'élève face à son enseignant. L'apprenant agit à l'aide de ses propres capacités sans s'appuyer nécessairement sur la figure référente de la classe.

La confusion entre l'autonomie et la débrouillardise.

Au vu de ces observations, une confusion peut s'opérer rapidement : l'assimilation de l'autonomie et de la débrouillardise. En effet, si l'élève agit par lui-même, il est tentant de dire qu'il se débrouille seul, qu'il est « habile à se tirer d'affaires et à parvenir à ses fins ». Or, ces deux termes sont-ils réellement synonymes ? Être débrouillard est-ce être autonome et inversement ?

Avant toute chose, une question importante se pose : que signifie amener un élève à être autonome, est-ce l'amener à réaliser rapidement un grand nombre de tâches scolaires seul ? Si nous répondons positivement à cette dernière question, alors nous considérons que la recherche d'autonomie chez les élèves relève d'une quête de la débrouillardise. En effet, selon Philippe Meirieu, il est courant, dans le milieu scolaire, d'associer les deux. Lorsqu'un élève développe des stratégies pour achever un travail seul, sans sollicitation de l'enseignant, correspondant aux critères attendus, il ne développe pas nécessairement une forme d'autonomie. Pour Philippe Meirieu, ce type de comportement correspond en réalité à l'acquisition d'une capacité « à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible, [...] à interpréter ce que le maître veut qu'on dise plutôt qu'à comprendre ce qu'il dit ». De cette façon, l'élève n'acquiert pas des méthodes pour penser par lui-même toute sa vie mais bien pour répondre au mieux aux attentes de l'école. Le spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie alerte sur ces comportements d'élèves très courants dans le milieu scolaire. Un grand nombre d'apprenants apparaissent alors comme « bons élèves » et cherchent à s'en sortir et à atteindre leurs objectifs

personnels. Tout au long de leur scolarité, ils répondent aux attentes de l'Éducation nationale, traçant progressivement leur chemin scolaire. Arrivés à l'âge adulte, les individus n'ont alors pas les clés pour penser et peuvent se retrouver perdus face aux situations de la vie, ne sachant comment se diriger eux-mêmes. Les professionnels de l'éducation se doivent donc d'amener les plus jeunes à construire véritablement leur autonomie sur le long terme, réutilisable à vie, au lieu d'attendre des élèves une forme de débrouillardise où tous répondent aux attentes de façon immédiate.

Philippe Foray, dans son livre *Apprendre à se diriger soi-même*, rappelle que l'autonomie n'est pas innée et se construit au fil de la vie d'un individu. En effet, « l'autonomie n'est ni un don, ni le résultat d'un développement naturel ». Si l'autonomie n'apparaît pas naturellement, cela signifie qu'elle nécessite un apprentissage. Le spécialiste en éducation précise que cette notion « suppose une interaction avec l'environnement, [...] l'acquisition de connaissances scolaires, bref des ressources qui ne sont pas d'emblée et sont fournies entre autres par [...] les écoles ». L'autonomie suppose donc d'acquérir des compétences et des outils.

Le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie à l'école.

En 2001, le sociologue Bernard Lahire, au sein de l'article « *La construction de l'autonomie : à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs* », paru dans la Revue française de pédagogie distingue deux pôles dans l'autonomie : l'un politique, l'autre cognitif. Le premier correspond aux règles mises en place par l'enseignant. Ce dernier élabore des règles de vie de la classe et doit les exposer clairement aux élèves : « la capacité d'action autonome des élèves est en partie liée avec l'existence de règles du jeu explicites ». Avec la mise en place d'un environnement codifié, l'élève peut s'appropriier le fonctionnement de la classe et ses codes pour se détacher progressivement de la dépendance à l'égard de l'enseignant.¹⁴ L'autonomie cognitive, quant à elle, renvoie à la liberté accordée à l'apprenant lors de son travail. L'enseignant se doit d'intervenir le moins possible, ce qui laisse à l'élève la possibilité de chercher, sélectionner des informations afin de mener à bien son apprentissage, seul. L'élève s'approprie donc les savoirs tout en s'écartant de l'adulte.

Avec l'enseignant, l'élève est progressivement, au cours de ses années de scolarisation, un « élève-citoyen autonome » et « un élève-apprenti autonome ». Il apprend à vivre en

¹⁴ CAHIERS-PEDAGOGIQUES, JEAN-PIERRE BOURREAU ET MICHELE SANCHEZ, *L'éducation à l'autonomie*, 2007.

collectivité, à respecter des règles mais également à réaliser des tâches seul, « à faire l'effort de chercher par [lui-même] des informations ».

L'école joue donc un rôle dans cet apprentissage. Cela paraît cohérent au vu de l'importance donnée à l'autonomie dans les programmes : « l'autonomie intellectuelle se développe en partie grâce à la scolarité ». ¹⁵

En tant qu'enseignant, il paraît alors primordial de se demander comment construire cette autonomie sur le long terme, sans amener les élèves à développer des stratégies relevant de la débrouillardise. Pour reprendre l'interrogation de Philippe Meirieu «Peut-être l'école doit-elle apprendre à tous les élèves à voir les conséquences à long terme de ce qu'ils font au lieu de s'en tenir à une rentabilité immédiate ? » Quelles conditions le permettent ? Quels moyens et dispositifs peuvent favoriser l'apprentissage de l'autonomie ? Quel rôle joue le professionnel ?

Les conditions de l'autonomie.

Comme le précise Bernard Lahire¹⁶, dans un modèle pédagogique où l'autonomie est au centre, « l'enseignant n'enseigne plus, mais guide ». Par définition, guider signifie « conduire quelqu'un en lui montrant le chemin »¹⁷. En pédagogie, cela se traduit par l'aide de l'enseignant envers l'élève pour construire le savoir. Ce dernier n'est donc pas transmis de façon directe : il se forme grâce à une collaboration entre les deux membres. Lors des séances d'apprentissage, le premier accompagne le second en se plaçant dans sa zone proximale de développement. En d'autres termes, le professionnel propose des notions comprises « entre la zone d'autonomie (où l'élève parvient à faire l'exercice par lui-même) et la zone de rupture (où l'élève est dépassé par la tâche qui lui est impartie) »¹⁸. Il se place entre le niveau de développement actuel de l'élève en terme de capacités de résolution de problèmes seul et le niveau de développement potentiel, niveau où l'apprenant peut résoudre le problème mais avec l'aide d'un tiers.

Bernard Lahire, lui, identifie trois piliers fondamentaux sur lesquels repose l'autonomie : la transparence, l'objectivation, la publicisation¹⁹.

¹⁵ FORAY, Philippe, *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*, 2016

¹⁶ LAHIRE Bernard, *La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*.

¹⁷ CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, *verbe guider*.

¹⁸ ACADEMIE DE PARIS, *Zone proximale de développement*.

¹⁹ LAHIRE Bernard, *La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*

- Transparence : Tout doit être explicité aux élèves. Ces derniers « doi[ven]t connaître les objectifs qui sont visés, les critères d'évaluation qui vont être mis en œuvre ou la manière dont les choses vont se jouer au cours de la journée ». Les règles et les attentes sont donc explicitées par l'enseignant afin d'être limpides pour l'élève.
- Objectivation : L'enseignant aide l'élève à « s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles ».
- Publicisation : L'élève doit pouvoir, lors de ses apprentissages, « se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ».

Si l'enseignant applique ces trois règles, un élève semble pouvoir développer son autonomie. Au vu de ces trois piliers, nous pouvons dire que certaines pédagogies et postures adoptées par le professionnel paraissent influencer sur l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle. Les affichages, la présence de référents visuels et l'explicitation apparaissent comme essentiels.

Le professionnel semble disposer de différents outils pédagogiques pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle. Dans ce mémoire, nous avons décidé de nous intéresser à l'un d'entre eux : l'explicitation.

2.2. L'enseignement explicite, une pratique pour accéder à l'autonomie intellectuelle ?

2.2.1. Définir l'enseignement explicite.

Avant de s'intéresser à l'enseignement explicite par le prisme des pédagogues, nous allons en donner une définition littérale issue des dictionnaires.

Le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit le terme « enseignement » comme le « fait de transmettre un savoir ». De plus, l'adjectif « explicite » permet de qualifier ce « qui est nettement et complètement formulé, sans aucun doute possible ». D'un point de vue littéral, l'enseignement explicite serait donc une manière de transmettre une connaissance au travers d'une formulation limpide, sans ambiguïté. Qu'en est-il en pédagogie ?

Roland Goigoux, professeur des universités, s'intéresse à la posture de l'enseignant et à ses pratiques en classe. Sur le site de l'institut français de l'éducation, il définit cinq axes sur lesquels un professionnel doit prêter attention lors de son enseignement : la planification, la régulation des interactions, la motivation, l'explicitation et la différenciation.

L'explicitation s'impose donc comme une focale essentielle servant à analyser sa pratique professionnelle. Pour Roland Goigoux, « certains enfants apprennent bien parce qu'ils possèdent les codes de l'implicite à l'école et ce qui est attendu d'eux ». Ils comprennent sans aide le lien entre la tâche effectuée et l'apprentissage sous-jacent à celle-ci. Pour ceux qui ne détiennent pas ces clés, une confusion s'opère : ils sont alors mis en difficulté. Il convient donc de donner à tout le monde les mêmes éléments en exposant clairement ce qui est attendu, en différenciant tâche et apprentissage et surtout en définissant l'apprentissage recherché par l'exercice. En clair, l'enseignant a pour rôle de développer « la réflexion des élèves sur ce qu'ils apprennent au-delà de ce qu'ils font, d'encourager les liens entre les apprentissages disciplinaires, de développer le sens qu'ils donnent à leur présence en classe et à leur activité ».²⁰

2.2.2. L'explicitation dans les programmes officiels.

L'Éducation nationale place cette explicitation au cœur de ses préoccupations. Elle rappelle aux professionnels de l'enseignement son importance en y dédiant une compétence dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation paru au bulletin officiel du 25 juillet 2013. Les professeurs se doivent d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation ». Derrière cette compétence P4, il est en réalité attendu des enseignants qu'ils rendent « explicites pour les élèves les objectifs visés » et qu'ils construisent « avec eux le sens des apprentissages ». Dès la petite section, ils sont amenés à être explicites. En effet, les programmes officiels de la maternelle de 2015 exposent les enjeux du cycle 1. Durant ces trois années, l'élève va progressivement comprendre la fonction de l'école. Le professeur des écoles « exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé ». Par la suite, tout au long de leur scolarité obligatoire, les élèves vont apprendre à réfléchir par eux-mêmes et conscientiser leurs apprentissages. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture²¹, rédigé par l'Éducation nationale en 2015 et synthétisant « ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans », consacre un domaine entier

²⁰ CENTRE ALAIN SAVARY, *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*.

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

à ces apprentissages. En effet, l'apprenant, de ses 6 à ses 16 ans, acquiert progressivement « les méthodes et outils pour apprendre ». Il est amené à « apprendre à apprendre ». Un individu qui sait apprendre, peut organiser, planifier, poursuivre ses apprentissages, autrement dit, il est autonome. D'ailleurs, le décret n°2015-372 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture stipule en ces termes que le « domaine [2] vise un enseignement explicite [...] de l'organisation des apprentissages ». Les enseignants jouent donc un rôle primordial dans cette quête de l'autonomie intellectuelle et notamment en passant par l'explicitation. Ils se doivent de donner les clés aux élèves pour qu'ils puissent évoluer plus tard seuls. Cela renvoie clairement aux dires du philosophe Confucius prononcés au Vème siècle avant JC : « Si tu donnes un poisson à un homme il mangera un jour, si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours ».

Ainsi, il est demandé aux professionnels d'adopter une posture explicite face à leurs élèves, et ce dès la petite section de maternelle.

D'ailleurs, Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant, perçoit l'explicitation et plus particulièrement l'enseignement explicite davantage comme « une préoccupation professionnelle de l'enseignant qu'une méthode systématique ».

L'académie de Nancy-Metz²² définit, quant à elle, l'enseignement explicite comme « un modèle pédagogique [et plus précisément comme] un enseignement direct et structuré, fortement guidé par l'enseignant ». Si celui-ci se veut structuré, cela signifie qu'il comporte des modalités précises.

2.2.3. La différence entre l'explicitation et l'explication.

Avant d'exposer les modalités favorables à l'enseignement explicite, il semble nécessaire de différencier l'explicitation de l'explication. Pour le CNRTL, une explication se définit comme « un développement consistant à faire comprendre, à éclairer quelque chose ». Expliquer se fait alors au moyen d'une démonstration écrite ou orale. La personne souhaitant expliquer détaille ses propos, les argumente afin de les rendre plus clairs.

L'explicitation est, quant à elle, « l'action de rendre plus explicite » c'est-à-dire de rendre les propos « nettement et complètement formulés, sans aucun doute possible ». De cette façon,

²² CIRCONSCRIPTION DE VANDOEUVRE, ACADEMIE DE NANCY-METZ, *Enseignement explicite*.

lorsqu'un énoncé est explicité par un individu, il se veut limpide tout comme un énoncé expliqué mais il est, en plus, dénué de toutes ambiguïtés.

En milieu scolaire, des incompréhensions quant à l'intérêt de l'école, son rôle et celui des activités proposées par les enseignants peuvent exister. Dépendant de plusieurs paramètres extérieurs qui influencent la conception que l'individu a du « rapport au monde, aux autres et à soi-même [...] confronté à la nécessité d'apprendre »²³, le rapport au savoir est lié aux projets d'avenir, aux aspirations professionnelles et sociales ainsi qu'aux réponses à des sollicitations de l'entourage.²⁴ Tous les êtres humains ne possèdent pas les mêmes visions donc les mêmes clés. A leur entrée à l'école, chaque élève a d'ailleurs sa propre perception du savoir en relation directe avec celle de son entourage. Trois dimensions du rapport au savoir pensées par Bernard Charlot²⁵ se distinguent :

- Le rapport identitaire ou subjectif : Bernard Charlot l'explique en ces termes « Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres [...] ».
- Le rapport épistémique : il correspond à la façon dont l'individu s'approprie intellectuellement les connaissances qu'il rencontre.
- Le rapport social : ce rapport est lié à l'entourage. Les connaissances qu'un individu a du monde et le regard qu'il porte sur les autres sont reliés à sa position sociale et à ses proches.

Dès lors, en n'ayant ni le même bagage culturel ni la même représentation de l'importance de l'école et des apprentissages, des inégalités peuvent apparaître. L'enseignant, prenant pour acquis des aspects connus uniquement par certains élèves les ayant appris dans la sphère familiale, accentue les écarts entre les élèves. Il se doit donc de rendre accessible les attendus de l'école en les enseignant et non en les prenant pour su.

« Enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus sociocognitifs ».²⁶ Il est important de verbaliser clairement l'intérêt de l'école, des apprentissages et de l'accès au savoir.

²³ CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir*, 1997.

²⁴ Cours INSPE

²⁵ CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir*, 1997.

²⁶ CENTRE ALAIN SAVARY, *Enseigner plus explicitement : un dossier ressource*.

2.2.4. Les modalités de l'explicitation.

En classe, ce processus d'explicitation peut avoir lieu à différents moments au cours des séances. En 2008, Marc Prouchet du centre Académique Michel Delay de l'Académie de Lyon (CAREP), les définit et les modélise en un schéma-type qu'il nomme « double entonnoir »²⁷. Selon lui, une séance d'enseignement se décompose en cinq phases distinctes :

1. La phase de mise en situation collective et projections dans la séance.

Elle correspond à un moment collectif d'entrée en matière dans la notion étudiée. Les élèves découvrent le sujet de la séance, la tâche à réaliser, ce qui est attendu d'eux et la consigne.

2. La phase de réalisation individuelle de la tâche.

Celle-ci s'apparente à la mise en activité individuelle des élèves. Ils réalisent la tâche en tentant de répondre à la consigne et aux critères de réussite.

3. La phase de bilan collectif outillant pour l'élève.

L'enseignant stoppe l'activité en cours pour apporter une aide aux apprenants. Il réalise un état des lieux dans lequel certains partagent collectivement leurs stratégies et procédures pour guider les élèves qui en ont besoin. L'enseignant explicite alors les outils utilisables pour résoudre la tâche et réoriente en l'activité.

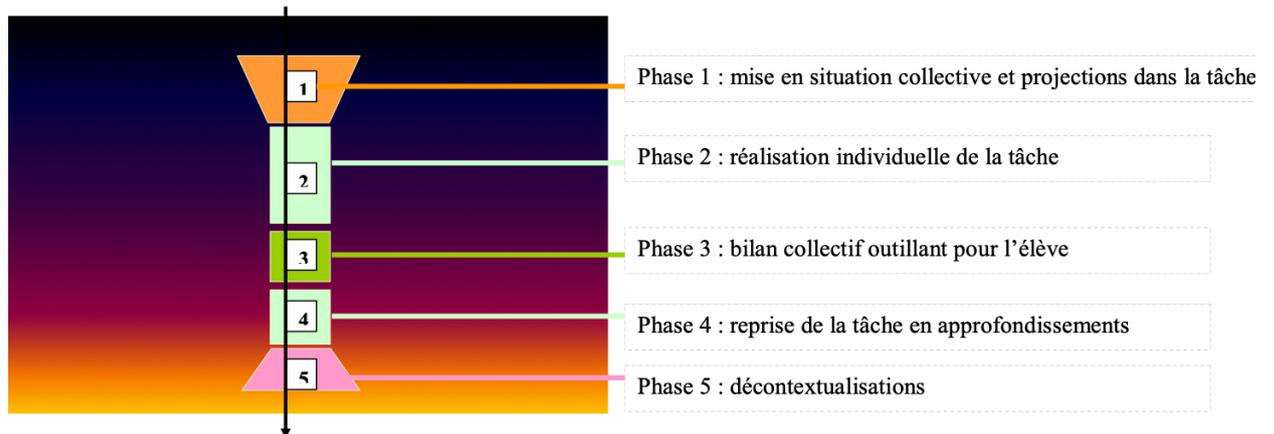
4. La phase de reprise de la tâche en approfondissements.

Lors de cette phase, les élèves se remettent dans la tâche, désormais outillés des procédures explicitées au cours de la phase précédente.

5. La phase de décontextualisation.

Cette étape est essentielle dans la construction de la notion : elle constitue le moment où l'enseignant amène les élèves à passer d'une conscience de la tâche à une conscience de ses enjeux. Autrement dit, lors de cette phase, les élèves distinguent le « faire » de l'apprentissage : ils conscientisent les apprentissages et déterminent la connaissance sous-jacente à l'activité proposée. Ils différencient alors la question : « Qu'avons-nous fait ? » de « Que cherchions-nous à apprendre ? ».

²⁷ PROUCHET Marc, *Le double entonnoir ou... projecteurs sur moments sensibles de séance.*



Le double entonnoir de Marc Prouchet

Toutes ces phases comportent donc des étapes clés dans le processus d'apprentissage d'une notion. Mais elles comprennent également des temps dits « sensibles » que le CAREP définit comme étant de « nombreux obstacles qui apparaissent tout au long d'une séance ». C'est lors de ces moments sensibles qu'il paraît nécessaire d'explicitier auprès des élèves pour lever toute forme de malentendus et les accompagner au mieux dans les apprentissages.

Ces pensées sont partagées par Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation²⁸. Selon lui, l'enseignement explicite se doit d'être mis en œuvre lors des « quatre moments propices et importants » d'une séance :

- Lors des cinq premières minutes de cours : elle correspond à la présentation de la tâche, de son objectif et de la passation de consigne.
- Lors de la tâche : l'enseignant, lorsqu'il estime nécessaire d'apporter une aide ou une réorientation de l'activité, explicite et demande aux élèves d'explicitier leurs procédures. Tous ensemble, il réalise un état des lieux utile pour donner aux élèves qui en auraient besoin les outils pour poursuivre la tâche.
- Lors de l'institutionnalisation : le professionnel explicite le savoir afin qu'il s'ancre chez les élèves et devienne une notion applicable dans diverses situations.
- Lors de la transition : l'enseignant doit exposer clairement le lien entre les différentes séances d'une même séquence et notamment entre les connaissances.

Le centre Alain Savary précise également que deux grands types d'explicitation de la part de l'enseignant cohabitent : l'explicitation du pourquoi et celle du comment. Dans la première, le professionnel expose aux apprenants les « finalités de la tâche », autrement dit les

²⁸ CENTRE ALAIN SAVARY, *Enseigner plus explicitement : un dossier ressource*.

apprentissages visés, le but de l'activité, ce qui est recherché par celle-ci. Dans le second, ce sont les « procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche » qui se voient être spécifiées. Expliciter se joue donc à plusieurs niveaux. Pour les spécialistes du centre de l'IFE, il s'agit bel et bien d'un processus qui intervient des deux côtés des acteurs : l'élève et l'enseignant. En effet, l'apprenant, tout autant que le spécialiste, explicite ces apprentissages et met des mots sur ce qu'il fait. Trois grandes catégories de situations d'explicitation voient donc le jour :

- L'enseignant explicite aux élèves.
- L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant.
- Les élèves s'explicitent entre eux.

Il n'existe donc pas un seul moment, un seul acteur et un seul contenu d'explicitation. Enseigner explicitement est un processus vécu par les deux parties (l'élève et le professeur), se jouant à tout instant. Il convient, en tant que professionnel, de penser son enseignement et sa posture pour accompagner au mieux ses élèves et leur apporter les clés nécessaires à la compréhension des enjeux derrière les années de scolarité.

2.2.5. L'explicitation au moment de la consigne.

Dans la suite de ce mémoire, un moment précis va être mis en lumière, celui de l'entrée en matière, phase 1 du double entonnoir de Marc Prouchet. Cette dernière correspond en réalité aux cinq premières minutes d'une séance d'enseignement. Elles constituent un passage important puisqu'elles déterminent la suite de la tâche. En effet, c'est à cet instant que les élèves entrent dans la séance, se mettent en position d'apprenants et se préparent à apprendre. Il est donc important que ces minutes de passation de consigne soient pensées pour être les plus explicites possible et pour qu'elles permettent aux élèves de comprendre la suite de la séance. Si ces derniers comprennent l'enjeu derrière la tâche, savent ce qui est attendu d'eux, alors nous pouvons penser qu'ils seront acteurs de leurs apprentissages et développeront davantage des capacités cognitives.

Lorsque l'enseignant livre la consigne et les objectifs de l'atelier, l'apprenant se doit de transformer les propos en des actions, lui permettant d'agir ensuite pour réaliser l'apprentissage. Une opération mentale individuelle est alors effectuée. Or, celle-ci ne peut se faire que si l'individu pense par lui-même et se dirige seul, en d'autres termes s'il est autonome

intellectuellement. Autonomie et enseignement explicite se voient alors être deux notions liées, l'une étant au service de l'autre.

C'est pour ces raisons que nous allons mener une expérience en classe portant sur l'explicitation au moment de la passation de consigne, afin de voir comment les élèves agissent suite à celle-ci durant les activités.

3. La mise en œuvre de situations d'apprentissages et la récolte des données.

3.1. L'autonomie au sein de ma classe, un premier constat sur le terrain.

Pour rappel, cette année je travaille à mi-temps dans une classe de grande section de maternelle du 5^{ème} arrondissement de Paris. Composée de vingt-huit élèves dont treize garçons et quinze filles, cette classe est une classe motivée, curieuse et extrêmement dynamique. Les élèves se montrent intéressés lors des séances et entrent relativement vite dans les apprentissages. Pour la plupart issus de familles CSP+, les élèves ont de nombreuses connaissances encyclopédiques. Les parents sont, dans l'ensemble, investis dans la vie de l'école, de la classe et dans la scolarité de leur enfant. Dès la réunion de rentrée, certains parents m'ont questionnée quant à la mise en place d'activités type Montessori dans la classe et la place de l'autonomie en grande section. Ils sont très soucieux de l'entrée au CP de leur progéniture. Pour avoir parlé de nombreuses fois avec eux, ils souhaitent que leur enfant évolue par lui-même, « se débrouille » et devienne autonome en se détachant de l'adulte.

Dès septembre, la classe s'est montrée très hétérogène quant à l'autonomie. Si certains agissaient de façon détachée, sans me solliciter et en allant par exemple chercher le matériel nécessaire pour mener à bien leur activité, d'autres me questionnaient régulièrement. Certains me demandaient s'ils « faisaient bien », si leur activité mathématique était belle etc. Il fallait également que je valide pour qu'ils poursuivent. Ils étaient en quête perpétuelle d'approbation. Aussi, il a semblé nécessaire de travailler sur l'acquisition de l'autonomie intellectuelle afin qu'il me sollicite de moins en moins et qu'ils saisissent le sens des apprentissages.

Les recherches menées sur le sujet ont permis de voir qu'il existait différents outils pédagogiques pour développer cette compétence. Mon choix s'est porté sur l'enseignement explicite. Après avoir étudié les modalités de mise en place, j'ai été amenée à adopter une posture professionnelle explicite. De ce fait, rien n'a réellement changé dans la classe pour les élèves d'un point de vue spatial et organisationnel. C'est bien d'un point de vue pédagogique, de changement de posture de l'enseignant et dans l'aménagement de mes séances que

l'explicitation a vu le jour.

3.2. La présentation du choix de la méthode de recherche.

Afin d'étudier le développement de l'autonomie au sein de cette classe de grande section, il a fallu faire des choix quant à la méthode de recherche à mettre en œuvre.

Pour rappel, la problématique de ce mémoire s'exprime en ces termes : « Sur quelle pratique pédagogique s'appuyer pour favoriser l'autonomie intellectuelle ? »

Nous cherchons donc à mesurer l'influence d'une posture enseignante sur le processus de développement de l'autonomie intellectuelle.

Observer les élèves lors des ateliers et voir comment ils agissent dans leurs apprentissages paraissent alors être des moyens pertinents. De plus, comparer les comportements des mêmes individus à deux instants T afin de constater les progrès est un objectif de ce mémoire. Mon choix de méthode s'est donc naturellement tourné vers une association d'une étude qualitative et quantitative. La première correspond à une méthode permettant notamment de décrire et analyser les comportements de différents élèves de la classe. Le professionnel remplit une grille d'observations contenant divers critères à examiner sur le comportement et l'autonomie des élèves. Pour être la plus objective possible, les réponses possibles sont « oui » ou « non ». Ce modèle de recueil de données permet de visualiser et d'annoter immédiatement les constats, et ce de manière quotidienne. Cependant, il m'a été compliqué de récolter ces données. En effet, cela supposait de prendre constamment des notes en interactions. Il y a donc eu moins d'éléments relevés que prévu initialement. La deuxième correspond, quant à elle, à une collecte de données permettant d'étudier un comportement sur un échantillon donné et débouchant à des conclusions mesurables statistiquement. Avec les données récoltées lors de l'étude qualitative, il a été possible de transformer les « oui » et les « non » en nombre, respectivement « 1 » et « 0 » pour pouvoir élaborer des profils d'élèves et des comportements typiques lors d'ateliers donnés.

A l'issue des observations menées en classe, l'objectif est de valider ou invalider les hypothèses énoncées au début de cet écrit, autrement dit, de voir si l'autonomie permet une entrée dans les apprentissages, permet aux élèves d'être de véritables acteurs de la classe, renforce leurs capacités cognitives et si elle permet de faciliter la coopération entre pairs.

3.3. Le dispositif mis en place dans la classe.

3.3.1. La mise en place de l'explicitation au niveau de ma posture.

Rappelons tout d'abord que l'enseignement explicite est au cœur du protocole visant à tenter de développer l'autonomie intellectuelle des élèves. Les recherches ont montré que l'enseignant se devait d'être explicite à tout moment et de différentes façons. Il explicite sans cesse lors des apprentissages le pourquoi et le comment de la tâche. De cette façon, il définit clairement les apprentissages visés, leurs objectifs mais aussi la manière de les réaliser.

En partant de ce postulat, il faut donc que j'adopte une posture d'enseignant explicite à chaque instant de classe. Cela se traduit par des modifications des gestes professionnels aussi bien au niveau du langage que dans la relation aux élèves.

D'un point de vue langagier, l'utilisation d'un vocabulaire précis, adapté et connu par l'ensemble des élèves est essentielle. Utiliser les termes adéquats à la situation pédagogique permet d'apporter un lexique et un modèle aux élèves sur lequel ils pourront s'appuyer et qu'ils pourront réinvestir par la suite.

Poser des questions est également un geste à intégrer dans sa pratique. Interroger les élèves sur ce qu'il faut faire, sur le but de l'activité, sur la démarche à suivre etc. est important. De cette façon, l'enseignant perçoit ce que les apprenants ont compris à travers ce qu'ils verbalisent en leurs mots. Il peut alors réadapter ses propos pour lever les incompréhensions et s'assurer que tout le monde dispose des mêmes clés avant de commencer l'activité. Dans un premier temps, un ou plusieurs élèves viennent reformuler. Cependant, comme l'explique Sylvie Cèbe, « même lorsque l'élève sait reformuler la consigne, rien ne garantit qu'il ait compris le sens de la tâche. Il faut [...] engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussite».²⁹ Aussi, lors de la mise en place du protocole, j'ai inclus, lors de la passation de consigne, des questions de raisonnement sur l'activité. Après la reformulation, je leur demande à quoi ressemblera l'exercice une fois réussi, ce qui permet de dire qu'il est réussi, à quoi il faut faire attention dans la tâche³⁰ et quels outils il est possible d'utiliser pour s'aider.

Par des questionnements, des sollicitations, mais aussi en donnant des outils aux apprenants, j'adopte une posture d'enseignant explicite utile pour la mise en place du protocole. Cependant, je ne constitue pas le seul pôle de l'expérience. Si mon comportement est à décrire, celui des élèves l'est également. Il a donc fallu que je sélectionne un panel d'individus.

²⁹ CENTRE ALAIN SAVARY, *Enseigner plus explicitement : un dossier ressource*

³⁰ CENTRE ALAIN SAVARY, *Enseigner plus explicitement : un dossier ressource, questions proposées par Sylvie Cèbe.*

3.3.2. Le choix de l'échantillon.

Composée de vingt-huit élèves, ma classe de grande section comprend de nombreux profils d'élèves différents. Chacun apprenant est unique ayant sa propre façon d'agir, son propre rythme de développement intellectuel et ses propres connaissances. Comme indiqué ultérieurement, à leur entrée en grande section, ils ne sont pas dénués de toute forme d'autonomie.

Lors de la mise en œuvre du protocole d'observations, ne pouvant d'un point de vue organisationnel analyser les comportements des vingt-huit élèves, il a fallu sélectionner un échantillon d'élèves. Celui-ci se compose de six élèves, trois filles et trois garçons. Pour respecter une forme d'égalité, j'ai choisi de suivre le même nombre de garçons que de filles. De plus, cette cohorte a été pensée pour qu'elle se rapproche le plus d'un panel reflétant l'hétérogénéité présente dans les classes. De cette façon, les profils choisis sont très hétéroclites.

Avant toute présentation des profils retenus pour les observations, il semble indispensable de rappeler que, pour des raisons de respect de confidentialité et de respect de la vie privée, les prénoms de tous les participants ont été modifiés.

La première élève que j'ai suivie se nomme Ella. Cette petite fille est en grande partie à l'origine du choix de mon sujet de mémoire. En effet, dès la rentrée en septembre, elle sollicitait énormément l'adulte. En atelier, elle questionnait sur la qualité de son travail et même sur la beauté de celui-ci. Elle attendait ma validation pour poursuivre son travail. Ces comportements m'ont alors interpellée, me poussant à faire des recherches et à me rendre compte de l'importance de l'autonomie intellectuelle. D'un point de vue scolaire, cette élève présente un niveau général relativement bon, remplissant les connaissances attendues pour cette tranche d'âge.

Alicia est la seconde participante. Elle possède, elle aussi, de nombreuses compétences attendues en fin de grande section. Son niveau scolaire est dans la moyenne haute de la classe. Je l'ai choisie pour l'un de ses traits de personnalité : cette petite fille n'a pas confiance en elle. Elle questionne beaucoup pour être sûre de ce qu'il faut faire, alors même qu'elle est en capacité de l'expliquer d'elle-même. Son profil est donc intéressant pour voir si progressivement elle se détache du référent et agit seule.

Clotilde, quant à elle, représente la petite fille détachée de l'adulte, évoluant sans son approbation. Dès septembre, j'ai noté chez elle une certaine capacité à répondre aux attentes

des ateliers et ne venir me voir qu'à la fin de ceux-ci. Elle paraissait donc déjà avancée d'un point de vue de l'autonomie intellectuelle.

Ce profil ressemble d'ailleurs à celui de Salim. Cet élève, pourtant grand parleur et très présent dans le groupe en regroupement, évolue individuellement lors des ateliers. Il réalise les activités dans son coin. Je souhaitais alors voir si développer son autonomie intellectuelle allait le faire coopérer et agir avec les autres.

Paul lui aussi est un élève solitaire. Il a des difficultés à entrer dans les ateliers. Il est nécessaire de lui rappeler plusieurs fois l'activité et l'accompagner pour qu'il se mette au travail. Son profil est intéressant pour voir si être autonome l'aide à entrer dans les apprentissages et devenir acteur.

Enfin Mohammed est le dernier participant du panel. C'est un élève qui possède de grandes difficultés dans les apprentissages, plus précisément dans le domaine 1 pour l'oral et l'écrit. En effet, suivi par une orthophoniste depuis un an, il présente des difficultés de langage, tant au niveau de la syntaxe, de la prononciation et du vocabulaire. Ce retard de langage ne l'empêche pas d'être curieux et motivé. Il faut néanmoins être très présent à ses côtés lors des activités, étayer ses propos et l'encourager. Si au début de l'année, il avait de très grandes difficultés dans les domaines 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et 4 « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », de nets progrès sont à souligner.

Tableau synthétisant les profils des élèves en début de période 3.

Prénom de l'élève	Comportement face au travail	Sollicitations envers l'adulte	Coopération et participation	Confiance en soi
Alicia	Très investie, en demande d'activités.	Forte .	Tendance à vouloir coopérer. Faible participation.	Peu de confiance en elle.
Clotilde	Très investie.	Faible .	Grand parleur. Participation modérée.	Peu de confiance en elle.
Ella	Très investie.	Très forte .	Grand parleur. Très grande participation.	Très à l'aise.
Salim	Investi	Faible .	Grand parleur. Très grande participation en regroupement. Peu d'interactions avec ses pairs.	Très à l'aise.

Paul	Difficultés à se mettre au travail.	Inexistante.	Inexistante.	Non évaluable.
Mohammed	Difficultés à se mettre au travail.	Inexistante.	Petit parleur. Participation inexistante.	Non évaluable.

Ce tableau synthétisant les profils montre donc une nette hétérogénéité des élèves choisis pour l'étude, tant au niveau du comportement face au travail, qu'envers l'adulte ou les pairs.

3.3.3. Les observations à mener.

Pour rappel, à travers ce mémoire, nous cherchons à voir comment développer l'autonomie intellectuelle des élèves. Pour cela, j'ai appliqué les gestes d'une posture d'enseignant explicite que nous avons défini ultérieurement, autrement dit en retirant toute ambiguïté des propos énoncés et étant le plus limpide possible. L'objectif est alors de voir si en étant explicite, l'autonomie se développe davantage et aide les élèves à acquérir des compétences.

Nous pensons en effet, avant de réaliser les observations, que :

- L'autonomie permet une entrée dans les apprentissages.
- L'autonomie permet aux élèves d'être de véritables acteurs de la classe.
- L'autonomie renforce les capacités cognitives des élèves.
- L'autonomie permet de favoriser la coopération entre élèves.

La coopération entre pairs, le développement cognitifs et la posture de l'élève face à ses apprentissages doivent donc être analysés pour pouvoir valider ou invalider ces hypothèses.

3.4. Le choix des recueils des données

3.4.1. La présentation de la grille d'observation.

Comme précisé ultérieurement, j'ai décidé de mener une étude qualitative et une quantitative sur une cohorte de six élèves. Pour la première, j'ai élaboré une grille d'observations, réutilisable tout au long de mon étude.

L'ensemble des recherches menées ont permis de définir des critères d'observation. Ils sont au nombre de onze :

- Critère 1 : L'élève arrive à reformuler la consigne collective avec ses propres mots.
- Critère 2 : L'élève sait ce qu'il doit faire après la passation de la consigne collective

- Critère 3 : L'élève connaît le matériel nécessaire à l'activité et va le chercher.
- Critère 4 : L'élève sait ce qui est attendu de lui lors de l'activité.
- Critère 5 : L'élève connaît les critères de réussite qu'il doit remplir.
- Critère 6 : L'élève demande à l'enseignant ce qu'il faut faire.
- Critère 7 : L'élève ne questionne pas l'enseignant sur la qualité de son travail.
- Critère 8 : L'élève demande de l'aide à son camarade si besoin avant de demander à l'enseignant.
- Critère 9 : L'élève aide son camarade s'il en a besoin.
- Critère 10 : L'élève tente d'agir seul en respectant au mieux la consigne donnée.
- Critère 11 : L'élève tente d'utiliser de sa propre initiative les outils d'aide présents dans la classe.

Ces critères ont été pensés dans l'objectif de répondre aux hypothèses définies précédemment. En effet, les items 1 et 2 permettront de voir si les élèves entrent dans les apprentissages. Les critères 3, 4 et 5, quant à eux, m'aideront à analyser la posture des élèves dans la classe et dans leurs apprentissages. En voyant s'ils évoluent seuls une fois la consigne donnée, je peux constater s'ils sont actifs et prennent des initiatives pour agir. Afin de valider ou non l'hypothèse selon laquelle l'autonomie permet de favoriser la coopération entre élèves, il paraît nécessaire d'analyser les interactions entre élèves. Voir s'ils agissent ensemble et s'entraident lors des ateliers est alors une des conditions nécessaires. De cette façon, les critères 8 et 9 de la grille d'observations m'amèneront à conclure sur le développement de la coopération permis par une l'acquisition d'une autonomie intellectuelle. Enfin, les capacités cognitives se définissent comme étant les facultés d'un individu lui permettant de percevoir, faire attention, mémoriser, s'exprimer et raisonner. Lors de la mise en place du protocole, je cherche à savoir si les élèves pensent par eux-mêmes : les critères 6, 7, 10 et 11 me seront donc utiles pour cela.

Pour conclure, l'objectif de ces observations est bien de constater :

- Si les élèves réalisent seuls, en allant chercher le matériel nécessaire.
- S'ils respectent la consigne donnée.
- S'ils me sollicitent à tout moment ou s'ils le font qu'en dernier recours.
- S'ils collaborent avec leurs pairs.

3.4.2. Le type d'étude menée.

Pour réaliser l'étude qualitative, nous avons créé une grille composée de onze critères. Comme nous l'avons déjà expliqué, celle-ci va être utilisée durant les différents moments d'observation au cours des deux périodes : les critères ne changent donc pas. Cela permet alors de comparer les comportements des élèves à deux moments T de l'année à partir des mêmes variables. Pour ce faire, après avoir annoté la grille par des « oui » ou « non » lorsque l'enfant répond positivement ou non au critère donné, nous transformerons à posteriori ces informations en « 1 » pour « oui » et « 0 » pour « non ». De cette façon, nous obtiendrons des données statistiques servant à la création de graphique en barres pour comparer les périodes 3 et 4. Ce choix de recueil est pensé de manière à être le plus objectif possible face aux agissements des élèves. En effet, en inscrivant dans les cases « oui » ou « non » pour chaque paramètre, aucune subjectivité ni interprétation de la part de l'observateur n'entrent en jeu, laissant seulement deux possibilités de réponse.

3.5. La mise en place de l'étude et les modalités de sa mise en œuvre.

3.5.1. Le déroulement de l'observation : à quel moment de l'année ? Durant quels ateliers ?

Afin de valider les hypothèses citées précédemment, j'ai effectué une étude sur un temps donné : durant les périodes trois et quatre de l'année scolaire. Les observations ont donc été menées sur sept semaines de stage en responsabilité. En janvier, les élèves avaient pris leur marque au sein de la classe et du groupe. Chacun avait acquis les habitudes de travail et le fonctionnement par atelier, alternant atelier autonome, atelier avec l'ASEM et atelier avec l'enseignant.

Pour remplir le plus précisément possible la grille et annoter les comportements des apprenants, les élèves de la cohorte travaillent sur les mêmes ateliers, en même temps. En effet, ils font partie du même groupe d'activité, ce qui me permet de les observer simultanément. La grille est remplie au cours des ateliers dirigés. Puisque je suis présente et que j'encadre l'activité, il est davantage aisé de percevoir la collaboration entre pairs, d'analyser les échanges entre eux, et surtout de leur poser des questions quant aux critères de réussite par exemple. Pour pouvoir recueillir les propos des élèves concernés, lors des ateliers soumis aux observations, je ne demande pas aux élèves de reformuler et de donner les critères de réussite lors du regroupement mais au début de l'atelier, une fois assis à leur place. De cette manière, il m'est possible de prendre individuellement chaque membre du panel et lui demander ce qu'il doit

faire après la passation de la consigne collective, reformuler la consigne collective avec ses propres mots, quels sont les critères de réussite etc.

En ce qui concerne le matériel utile aux ateliers, il est en libre-service pour les élèves. Il est rangé dans un meuble accessible. Tout est centralisé au même endroit. Il est alors possible pour les élèves de s'y rendre, sans me demander l'autorisation. Chaque objet est rangé à la même place depuis le début de l'année. Lors de la mise en place du dispositif en janvier, les élèves connaissaient donc parfaitement l'emplacement de chaque élément.

3.5.2. Le choix des ateliers à observer.

Lors de la mise en place, la question du choix des ateliers à observer s'est posée. Il est important de rappeler tout d'abord que l'enseignement explicite est une pratique pédagogique qui s'applique à tout moment des apprentissages. Il n'est pas réservé à un type d'ateliers. Ma sélection se voit possible pour toutes les activités dirigées que je propose. De cette façon, il me paraît important de ne pas me restreindre à un domaine d'apprentissages en particulier. Ce mémoire, portant sur le développement de l'autonomie intellectuelle en général, ne vise pas qu'une catégorie de connaissances disciplinaires.

Aussi, les observations sont effectuées lors d'ateliers des domaines d'apprentissages suivants :

- Domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.
- Domaine 2 : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.
- Domaine 4 : construire les premiers outils pour structurer sa pensée.
- Domaine 5 : explorer le monde.

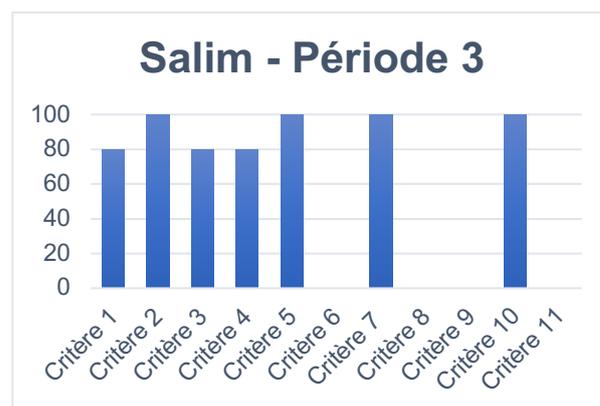
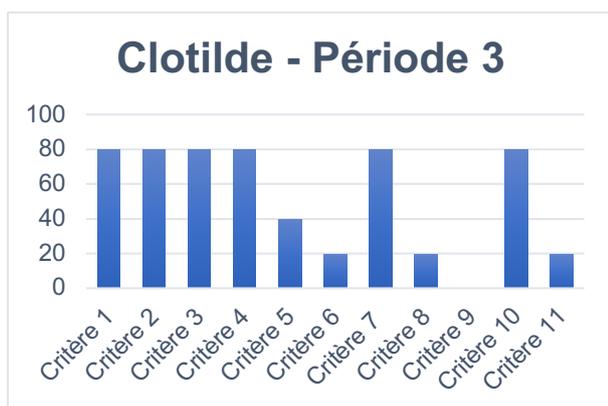
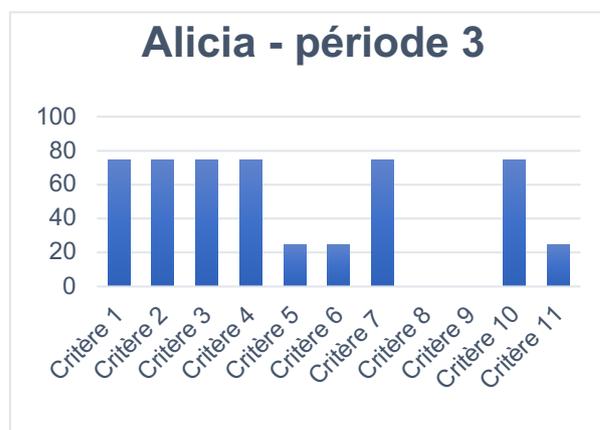
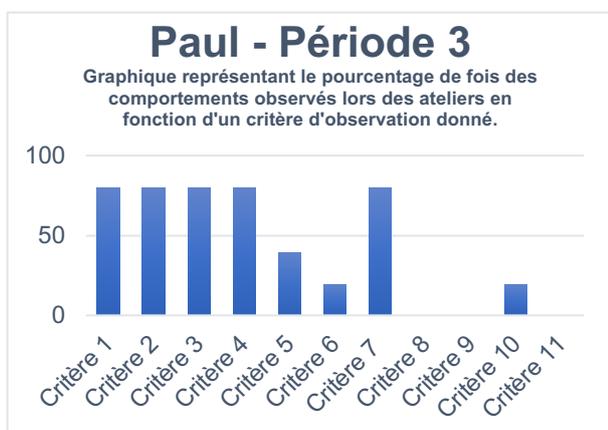
Cependant, je n'analyse pas le comportement des élèves dans le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » pour une raison principale. Les séances de motricité se déroulant dans le préau de l'école, l'organisation spatiale n'est pas optimale pour observer deux critères de la grille. Les élèves ont à disposition ni les outils d'aide ni le matériel nécessaire aux activités. Ces derniers sont en effet rangés dans un placard inaccessible par les élèves. Les critères 3 « l'élève connaît le matériel nécessaire à l'activité et va le chercher » et 11 « l'élève utilise par sa propre initiative les outils d'aide présents dans la classe » ne sont donc pas observables. Par souci de traitement des données récoltées et pour ne pas biaiser les résultats, j'ai donc décidé de m'en tenir aux quatre autres domaines.

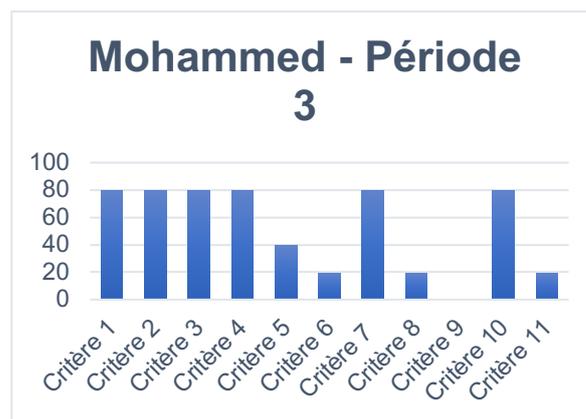
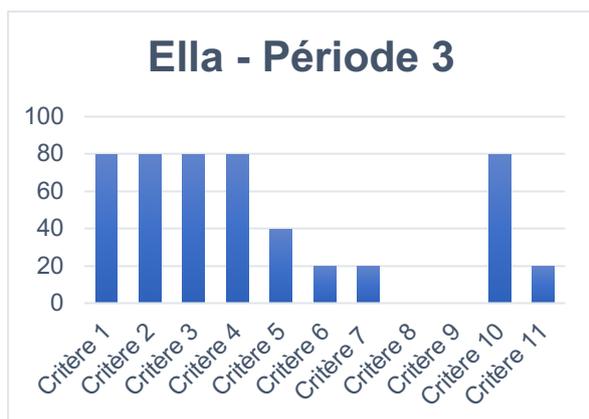
4. L'analyse des résultats.

4.1. L'analyse des profils des élèves au cours des périodes 3 et 4.

Avant d'analyser puis d'interpréter les résultats obtenus au cours des observations, il paraît essentiel de redire que la cohorte choisie est composée de six élèves, trois filles et trois garçons. Au moment du suivi, ils ont tous encore cinq ans, à l'exception de Paul, né au début du mois de janvier. Les autres sont nés en mars, juin ou juillet. Tous sont donc des enfants dits de « début d'année ». Il y a exactement six mois d'écart entre le plus âgé (Paul) et le plus jeune du panel (Salim).

4.1.1. En période 3.





A l'aide de ces graphiques en barres, nous pouvons observer différents éléments au sujet des résultats de la grille d'observation. Tout d'abord, globalement, les élèves arrivent à reformuler la consigne donnée par l'enseignant avec leurs propres mots. Les apprenants arrivent à effectuer cette tâche dans 75 à 80% des cas, ce qui correspond à quatre ateliers sur les cinq observés. Il en est de même pour les critères 2 à 4, allant même pour certains jusqu'à 100% de réussite. Cela signifie que les élèves sont disponibles à la fin de la passation de consigne et arrivent à transformer les propos de l'enseignant en une pensée claire et se les approprier. Ils connaissent les attentes de l'enseignant et savent comment agir après la consigne. Ils arrivent également à associer le langage à l'action puisqu'ils vont chercher le matériel nécessaire dans 80% des cas.

Les profils des élèves sont donc semblables pour les quatre premiers critères de la grille, oscillant entre 75% de réussite et 100%. Globalement, ils remplissent les critères lors de quatre ateliers sur quatre.

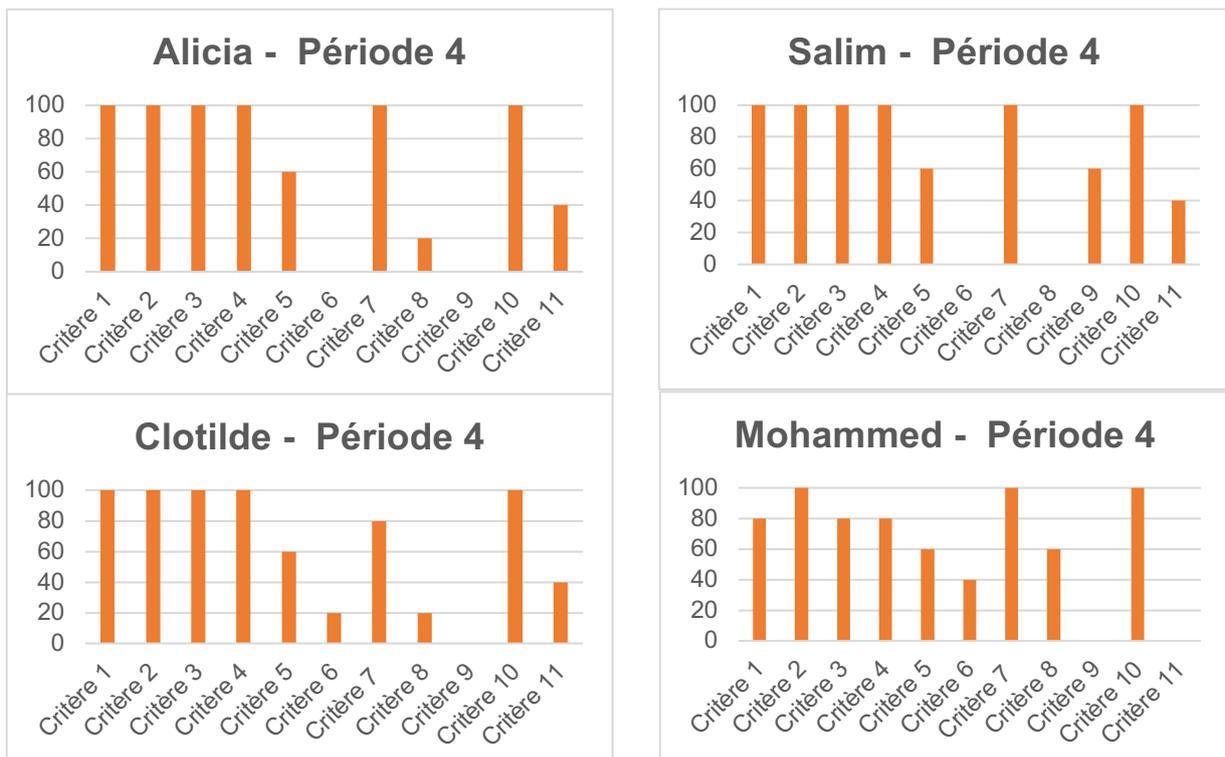
A noter cependant que, même si les élèves reformulent la consigne et savent ce qu'il est attendu lors de l'atelier, certains me demandent tout de même ce qu'il faut faire. C'est le cas pour Paul, Clotilde et Alicia dans 20 à 25% des activités observées. Ce phénomène peut s'expliquer au regard des profils différents des enfants. En effet, lorsque nous regardons la confiance en eux que portent les individus du panel, nous constatons que ceux qui sollicitent l'adulte pour des explications correspondent à ceux qui n'ont pas nécessairement confiance en eux. Il apparaît donc que l'enseignant est un point d'appui pour ces élèves qui souhaitent s'assurer de leur bonne compréhension. De plus, une autre interprétation de ce phénomène peut être mise en évidence. Ces constats reflètent en effet les propos de Sylvie Cèbe mis en lumière précédemment : « même lorsque l'élève sait reformuler la consigne, rien ne garantit qu'il ait compris le sens de la tâche ».

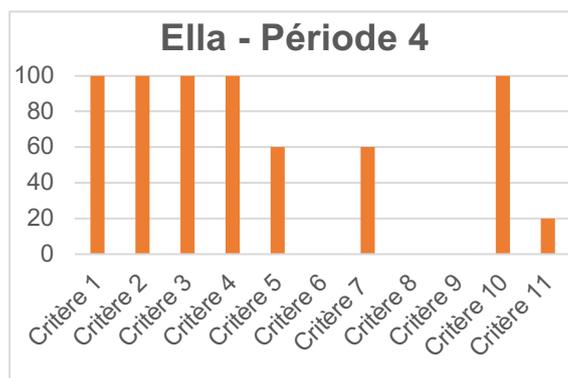
Des disparités apparaissent pour les critères 5 et 6. Si Salim connaît pour tous les ateliers

les critères de réussite (100%), Alicia ne le sait que dans 25% des cas, Clotilde et Paul dans 40%. Nous pouvons donc dire que tous ne présentent pas la même capacité quant au passage de la compréhension de l'activité en tant que tâche et ce qui est sous-jacent. En effet, l'ensemble de la cohorte sait ce qu'elle doit faire en termes d'actions, elle arrive même à le formuler clairement. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'expliquer à quel moment l'activité est réussie, tous n'y arrivent pas. Nous pouvons dire que les critères de réalisation sont connus de tous mais pas les critères de réussite : ils savent comment faire mais pas à quel moment ils ont réussi, à quel moment l'objectif d'apprentissage est atteint. Les élèves paraissent ainsi davantage dans l'action que dans la réflexion, sachant répondre aux demandes de l'enseignant.

De façon très nette, nous pouvons dire que lors de cette période 3, aucun enfant, ou alors de façon très occasionnelle (20% des cas chez Clotilde), ne collabore avec ses pairs. Tous ne demandent pas de l'aide à leurs camarades et n'apportent pas non plus d'aide. Il est à noter que lors des ateliers la coopération est inexistante à ce stade de l'année. De plus, deux élèves utilisent dans 20% des ateliers les outils disponibles de la classe pour s'aider dans leur tâche. Les autres agissent sans outils. Ces résultats peuvent s'interpréter de deux façons différentes : soit ils ne ressentent pas le besoin de les consulter, soit ils ne présentent pas la capacité de réflexion de s'appuyer sur un élément extérieur.

4.1.2. En période 4.





Durant la période 4 de mon stage en responsabilité, le même protocole d'observations a été mis en place. A l'instar de ce qui a été réalisé en période 3, analysons les graphiques synthétisant les onze critères de la grille. Avant tout chose, il paraît tout de même important de préciser que l'étude a été menée sur la même cohorte. Cependant, nous n'avons pas de résultats à interpréter pour Paul, ce dernier étant absent deux semaines.

A l'aide de ces graphiques en barres, nous pouvons à nouveau observer et interpréter différents comportements des élèves au cours des ateliers dirigés. Tout d'abord, tout comme en période 3, les élèves reformulent toujours les consignes avec leurs mots. Seul lors d'un atelier, un élève n'a pas réussi à le faire. Cette capacité de réexplication semble donc acquise chez les six apprenants. L'ensemble de la cohorte sait également ce qu'elle doit faire, ce qui est attendu et va chercher le matériel nécessaire dans près de 100% des cas.

4.2. L'analyse des comportements au regard de la consigne donnée.

Après avoir analysé les comportements des élèves lors des ateliers ainsi que les consignes données pour ceux-ci, il est important de croiser les regards. En effet, mettre les deux éléments en perspective peut permettre de mieux comprendre les actions des apprenants et de les interpréter.

Le 5 janvier 2021, les élèves ont vécu une séance d'expérimentation en arts visuels. Celle-ci avait pour objectif de leur faire découvrir une nouvelle méthode de peinture à l'encre appelée « méthode du Lavis ». En atelier dirigé, les apprenants devaient découvrir par eux-mêmes des gestes différents permettant de diluer l'encre avec l'eau.

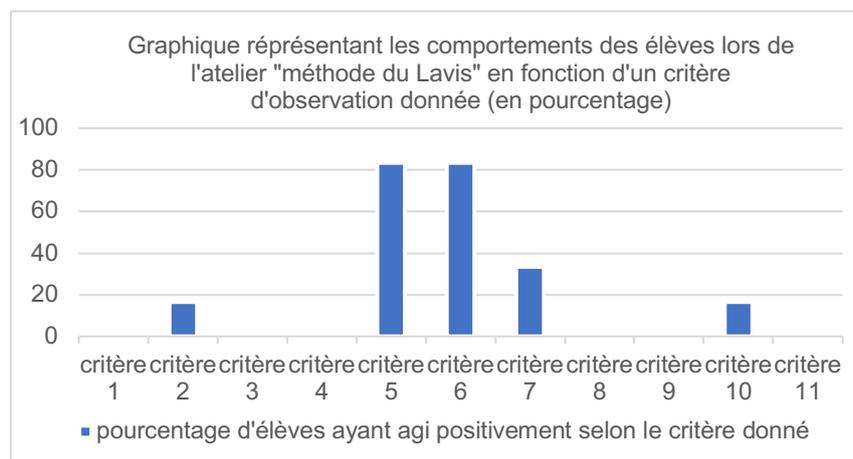
Lors de cette activité, la consigne rédigée en amont sur la fiche de préparation était en ces termes : « Aujourd'hui, vous allez expérimenter une nouvelle technique en peinture. Vous allez devoir déposer de l'encre sur votre feuille. Ensuite avec une éponge, vous allez déposer de l'eau

et voir ce que ça fait. Vous aurez réussi votre travail si à la fin, on voit la différence entre deux idées de gestes».

Analysons cette consigne. Tout d'abord, elle définit le critère de réussite de la tâche. Elle précise également la procédure à effectuer pour pouvoir réaliser l'activité, en détaillant les étapes : déposer l'encre, déposer de l'eau avec une éponge. Le matériel est énoncé : encre, feuille, éponge, eau.

La consigne semble donc complète, synthétisant l'objectif, le matériel, les critères de réussite. Analysons désormais les comportements des élèves lors de l'atelier.

	Alicia	Paul	Clotilde	Mohammed	Salim	Ella
Critère 1	0	0	0	0	0	0
Critère 2	0	0	0	0	1	0
Critère 3	0	0	0	0	0	0
Critère 4	0	0	0	0	0	0
Critère 5	1	1	1	0	1	1
Critère 6	1	1	1	1	0	1
Critère 7	0	0	0	1	1	0
Critère 8	0	0	0	0	0	0
Critère 9	0	0	0	0	0	0
Critère 10	0	0	0	0	1	0
Critère 11	0	0	0	0	0	0



A l'aide de ce graphique en barres, nous pouvons dire que moins de 20% des élèves ont rempli le critère 2 et 10, respectivement « l'élève sait ce qu'il doit faire après la passation de la consigne collective » et « l'élève tente d'agir seul en respectant au mieux la consigne donnée ». Seul un élève répond positivement à ces deux critères. Tous sont incapables lors de cet atelier

de reformuler la consigne, d'aller chercher le matériel, de savoir ce qu'il faut faire, de coopérer entre eux. Ils m'ont alors à 80% sollicitée pour savoir ce qu'il fallait faire. A noter également que les critères de réussite sont connus par 80% du panel. Cela paraît cohérent au vu de l'explicitation de ces derniers : « vous avez réussi votre travail si... ».

L'écart entre la clarté qui semblait d'apparence explicite et le comportement des élèves face à l'activité peut s'expliquer de différentes façons. Tout d'abord, même si les critères de réussite sont explicités, je n'ai pas donné précisément l'apprentissage visé de la tâche à savoir «utiliser une nouvelle technique d'utilisation de l'encre, prendre des initiatives afin de trouver par soi-même différents gestes de dilution entre l'encre et l'eau ». J'aurais donc dû l'exposer clairement. Je me suis davantage concentrée sur le faire, en donnant la procédure étape par étape. Cependant, celle-ci n'était pas suffisamment explicite. Pour préciser les choses, il aurait fallu commencer par dire « votre travail va être de diluer de différentes façons l'encre et l'eau ». Puis, il aurait été plus explicite d'énoncer clairement les étapes en le verbalisant. «Pour diluer l'eau et l'encre, la première étape va être de prendre une feuille blanche. Puis, la seconde étape va être de mettre sur cette feuille de l'eau. En troisième étape, vous allez mettre de l'encre sur votre pinceau et déposer cette encre sur la feuille. Vous déposerez cette encre de plusieurs façons, en bougeant votre poignet dans plusieurs positions ».

L'analyse de cet atelier montre que la sollicitation de l'élève envers le référent est importante lorsque celui-ci n'explique pas convenablement les activités. En effet, ayant été peu précise, les élèves n'ont pas compris ce qui était attendu d'eux. De ce fait, ils sont entrés difficilement dans les apprentissages.

Clotilde m'a d'ailleurs demandé en ces mots « Pourquoi on fait ça maîtresse ? ». Des questionnements également sur la qualité du travail ont été en grand nombre : seuls 33% des élèves m'ont demandé s'ils agissaient convenablement et si leur travail était bien réalisé. Autrement dit, quatre élèves sur six ont ressenti le besoin de m'interroger sur la qualité de leur production.

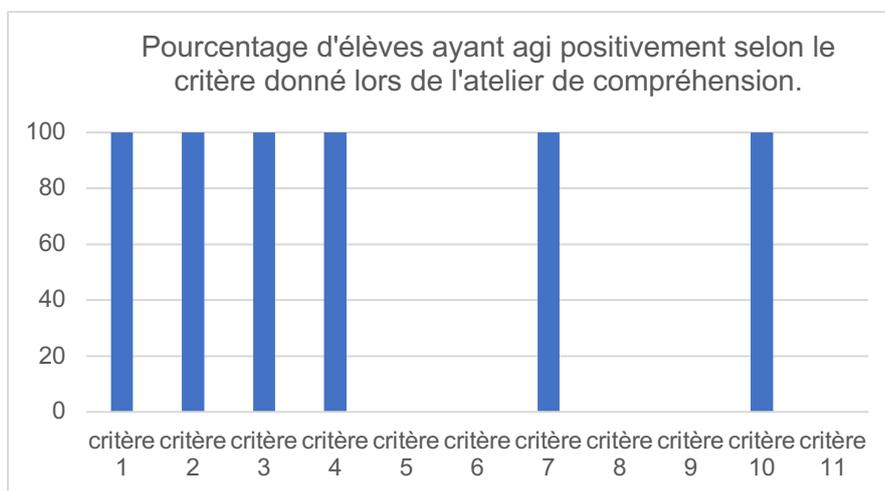
Le 15 janvier 2021, les élèves ont vécu une séance de lecture compréhension. Durant celle-ci, je leur ai lu un album. Puis l'objectif était qu'il dessine ce qu'ils avaient compris de l'histoire de façon la plus précise possible. La consigne a été donnée au coin regroupement et formulée de cette manière : «Aujourd'hui, vous allez travailler la compréhension, c'est-à-dire le fait d'expliquer ce qu'on a entendu. Je vais vous lire une histoire. Ensuite, votre travail va

être de dessiner, sur une feuille blanche au crayon de couleurs, tout ce qu'il se passe dans l'histoire, tout ce que vous avez compris».

Cette consigne contient l'apprentissage visé derrière l'atelier, l'objectif de celui-ci, l'explicitation de la tâche et le matériel nécessaire. Cependant, je n'ai pas exposé les critères de réussite de la tâche.

Analysons le comportement des élèves face à celle-ci à l'aide des deux documents ci-dessous.

	Alicia	Paul	Clotilde	Mohammed	Salim	Ella
Critère 1	1	1	1	1	1	1
Critère 2	1	1	1	1	1	1
Critère 3	1	1	1	1	1	1
Critère 4	1	1	1	1	1	1
Critère 5	0	0	0	0	0	0
Critère 6	0	0	0	0	0	0
Critère 7	1	1	1	1	1	1
Critère 8	0	0	0	0	0	0
Critère 9	0	0	0	0	0	0
Critère 10	1	1	1	1	1	1
Critère 11	0	0	0	0	0	0



Le graphique en barres montre que l'ensemble de la cohorte a réagi positivement à six critères.

De cette façon, nous pouvons dire que tous ont :

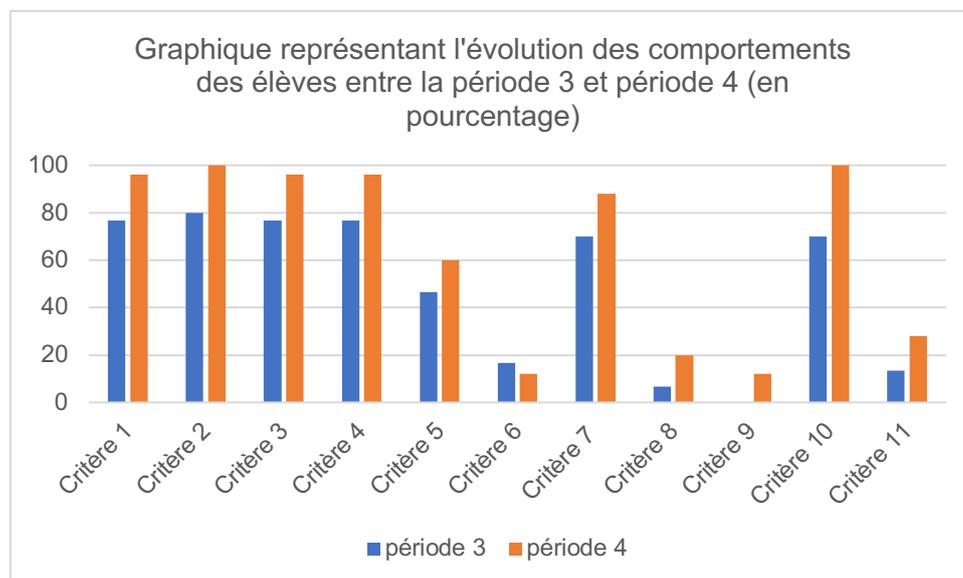
- Reformulé la consigne collective avec leurs propres mots.
- Su ce qu'ils devaient faire après la passation de la consigne collective
- Su le matériel nécessaire à l'activité et sont allés le chercher.

- Su ce qui était attendu d'eux lors de l'activité.
- évité de questionner l'enseignant sur la qualité de leur travail.
- Tenté d'agir seuls en respectant au mieux la consigne donnée.

Néanmoins, aucun des six apprenants n'a pu dire les critères de réussite de l'activité. Cela s'explique alors au regard de mon analyse faite précédemment sur le contenu de la consigne. En effet, lors de sa passation, je n'ai pas donné les critères de réussite, les élèves n'ont alors pas pu les donner lors des observations. Ce phénomène montre alors que plus l'enseignant informe, donne des détails quant aux tâches, plus les élèves peuvent s'en saisir et les donner.

4.3. L'évolution des comportements entre la période 3 et la période 4.

Comme nous venons de le voir précédemment, les élèves ont agi de différentes façons lors des ateliers dirigés. Nous pouvons nous demander si un changement a eu lieu entre ces deux moments de l'année. Pour cela, nous avons à notre disposition un graphique en barres représentant l'évolution des comportements des élèves suivant les différents critères de la grille. Les résultats sont présentés en pourcentage.



A l'aide de ce graphique, nous voyons que pour les critères 1 à 5, il y eu une augmentation significative comprise entre 10 et 20 points. Les élèves ont davantage reformulé les consignes, su ce qui était attendu, su les critères de réussite. En reprenant les critères, nous pouvons alors dire qu'ils sont plus rentrés dans les apprentissages et ont été acteurs de leurs apprentissages. Ils ont évolué par eux-mêmes. Ils ont alors transformé mes dires en une action motrice : un processus intellectuel a donc été réalisé. En ce qui concerne la sollicitation de l'enseignant, nous

constatons qu'au fil des semaines, les demandes sont passées de 16,6% à 12%.

Cela peut en partie s'expliquer par l'accroissement de l'entraide entre pairs. En effet, les apprenants ont davantage coopéré entre eux et se sont aidés en cas de besoin. Si en janvier, 6,6% des élèves demandaient de l'aide à son camarade avant de demander à l'adulte, en mars, 20% le font. Cette augmentation est la plus significative de toutes les évolutions observées. Les apprenants ont également, en plus de demander de l'aide, apporter la leur auprès des autres. En période 4, 12% agissent de la sorte contre 0% en période 3. Nous pouvons affirmer qu'une réelle coopération a été mise en place lors des ateliers. L'élève n'est plus seul dans son apprentissage, il le partage avec les autres, en en faisant un moment de collaboration.

Les observations menées à deux mois d'intervalle nous montrent que le comportement des élèves a été modifié. Quand est-il au niveau de leur profil d'apprenant ?

Après avoir adopté une posture d'enseignante explicite et avoir mené des observations pendant six semaines, nous avons à nouveau réalisé un tableau synthétisant les profils des élèves.

Tableau synthétisant les profils des élèves en fin de période 4.

Prénom de l'élève	Comportement face au travail	Sollicitation envers l'adulte	Coopération et participation	Confiance en soi
Alicia	Très investie, en demande d'activités.	Modérée.	Tendance à vouloir coopérer. Toujours une faible participation.	Peu de confiance en elle.
Clotilde	Très investie.	Faible.	Grand parleur. Participation modérée.	Peu de confiance en elle.
Ella	Très investie.	Forte.	Grand parleur. Très grande participation.	Très à l'aise.
Salim	Très Investi.	Faible sollicitation.	Coopération avec ses pairs. Rôle de tutorat.	Très à l'aise.
Paul	Toujours des difficultés à se mettre au travail.	Inexistante.	Inexistante.	Non évaluable.
Mohammed	Toujours des difficultés à se mettre au travail.	Inexistante.	Rôle de tuteur avec Salim.	Non évaluable.

Nous pouvons constater qu'au fil des semaines, les élèves du panel se sont progressivement détachés du référent, en me sollicitant de moins en moins. En ce qui concerne le comportement face au travail, tous ont conservé un investissement semblable à celui de la période 3, même si je peux noter un plus grand attrait de la part de Salim. Paul a toujours du mal à entrer dans les apprentissages, mais étant absent pendant dix jours en période 4, il n'a pas pu profiter de l'enseignement explicite proposé le même nombre de jours que ses camarades. Cela peut expliquer la stabilité de son attitude face à la mise en activité et face à l'entrée dans les apprentissages.

La confiance en soi est restée identique à celle de la période 3 pour tous les élèves. Il faut dire que l'expérience a été menée sur six semaines. Or, la confiance est une capacité qui se construit tout au long d'une vie. De plus, nous n'avons effectué aucune recherche dans la partie théorique de ce mémoire montrant qu'elle se développait grâce à un enseignement explicite ou un développement visible de l'autonomie intellectuelle.

Enfin, le changement le plus significatif à l'issue de la mise en place de ce protocole a été dans le domaine de la coopération. En effet, en fin de période 4, comme l'indique le tableau, deux élèves sont entrés dans le processus d'entraide, l'un en tant que tuteur et l'autre tutoré. A plusieurs reprises, Salim s'est vu aidé Mohammed lors des ateliers, en lui expliquant comment faire, lui reformulant la consigne, lui montrant un modèle. Il apparaît alors que Salim, ayant progressivement développé son autonomie intellectuelle, a pu apporter ses connaissances à un tiers.

4.4. L'interprétation des résultats obtenus.

Après avoir mené des observations en classe et les avoir analysées au regard des hypothèses que nous avons citées ultérieurement, des conclusions semblent pouvoir être tirées.

Tout d'abord, il est clair que les élèves ont changé, au cours des périodes 3 et 4, de comportements vis-à-vis des adultes. Ils sollicitent de moins en moins le référent, en agissant par eux-mêmes. Cela est nettement visible si nous comparons les tableaux synthétisant les profils des élèves réalisés à deux moments de l'année. De plus, nous pouvons également voir que les élèves sont davantage investis face au travail, même si certains présentent encore des difficultés à se mettre au travail. Ils vont plus chercher le matériel nécessaire, ils évoluent dans la classe seuls et tentent de répondre à la consigne. Ils sont alors de véritables acteurs, actifs, n'attendant pas l'enseignant. Les élèves jouent donc un rôle à part entière et se placent au centre de l'enseignement. Les connaissances sont construites par eux-mêmes, en travaillant lors des

ateliers et en collaboration avec l'enseignant qui est là pour les guider et étayer leurs propos.

Au vu des changements de comportements des élèves, nous pouvons attester d'une réelle émergence de coopération entre pairs grâce au développement de l'autonomie intellectuelle. En effet, au cours des observations, les élèves ayant acquis des compétences d'autonomie intellectuelle aident leurs pairs. Ils deviennent le référent et expliquent aux autres.

Ainsi, nous pouvons donc affirmer que l'ensemble de nos hypothèses émises au début de ce travail sont validées, à savoir :

- L'autonomie permet une entrée dans les apprentissages.
- L'autonomie permet aux élèves d'être de véritables acteurs de la classe.
- L'autonomie renforce les capacités cognitives des élèves.
- L'autonomie permet de favoriser la coopération entre élèves.

L'autonomie est alors primordiale dans le développement de l'individu en tant qu'élève. Elle joue un rôle essentiel, en permettant à l'élève d'évoluer. L'enseignement explicite favorise cette acquisition puisqu'elle aide l'apprenant à comprendre le sens des apprentissages, l'intérêt d'apprendre et la fonction de l'école. En levant le plus possible les malentendus socio cognitifs, l'enseignant libère les élèves de certaines formes d'incompréhension et les amènent à concentrer l'ensemble de leurs capacités cognitives sur l'apprentissage donné.

Néanmoins, ces propos sont à nuancer : de par les conditions et les modalités d'observations, les conclusions que nous faisons peuvent être critiquées et reconsidérées.

4.5. Les limites et discussions autour de cette étude.

4.5.1. La critique de l'échantillon.

Tout au long de cette étude, je me suis intéressée à une cohorte de six élèves. Si au départ, je souhaitais observer l'ensemble des vingt-huit élèves afin de pouvoir avoir un panel suffisant important et représentatif des profils présents en maternelle, j'ai finalement décidé de réduire le dispositif.

Comme précisé plus tôt, l'échantillon a été pensé pour être le plus hétérogène possible regroupant plusieurs personnalités d'enfants de cinq ans et plusieurs niveaux scolaires mais il reste tout de même faible.

Les résultats obtenus et les conclusions faites précédemment peuvent être considérés comme peu significatifs. Appliquer le protocole d'explicitation et étendre les observations dans d'autres

classes de grande section serait plus pertinent. De cette façon, il serait possible de voir si les réponses aux hypothèses sont transférables et généralisables.

4.5.2. La critique de la grille d'observations et des critères à observer.

Lors des observations, une grille comprenant onze critères a été utilisée. Afin d'observer l'évolution du développement de l'autonomie intellectuelle, celle-ci est pertinente. En effet, puisque les critères restent inchangés d'une période à l'autre, il est possible de faire une comparaison significative des comportements des élèves. Ces critères, précis et déclinant différents aspects de l'autonomie intellectuelle, permettent de valider au mieux les hypothèses ou de les invalider. Néanmoins, le nombre de critères définis dans la grille constitue également une des limites de ces recherches. En trop grand nombre, il est difficile d'observer et de remplir pour chaque élève et chaque atelier l'ensemble des informations. Il serait alors préférable de ne conserver que trois hypothèses au lieu de quatre. De cette façon, nous passerions de onze à huit critères par exemple.

4.5.3. L'échantillon restreint à une classe de grande section.

Les observations recueillies auprès des élèves de grande section sont à nuancer. Un élève n'est pas une « tête vide » comme le pensaient le courant behaviorisme jusque dans les années 1960-1970. En effet, si à cette époque, les chercheurs percevaient les apprenants comme des êtres ignorants, qu'il fallait « remplir » de connaissances, actuellement, la vision des spécialistes est tout autre. Ces derniers, appartenant au modèle socioconstructivisme, pensent l'élève comme un acteur de sa formation qui construit ses savoirs mais n'est pas dénué de toutes connaissances à l'entrée à l'école. De cette façon, les élèves de grande section choisis pour mener l'étude sur le développement de l'autonomie intellectuelle n'étaient pas totalement vierges de connaissances. Ayant déjà vécu deux années d'école maternelle, ils possédaient déjà des facultés leur permettant de penser par eux-mêmes. Je n'ai d'ailleurs pas pu les évaluer précisément avant la mise en place du protocole. En effet, l'autonomie intellectuelle ne peut être estimée par une valeur quantitative. Seul un profil de l'élève a pu être réalisé.

Il serait intéressant de réaliser ce même protocole et d'adopter une attitude d'enseignant explicite dans une classe de petite section, face à des enfants n'ayant jamais été à l'école et n'ayant pas encore une posture d'élève. Ici, les critères d'observations seraient davantage centrés sur la fonction de l'école et les enjeux des apprentissages.

4.5.4. L'existence de plusieurs moments d'explicitation.

Au cours de ce mémoire, la problématique a porté sur une pratique pédagogique spécifique : l'enseignement explicite. Les recherches ont montré que cette posture professionnelle n'intervient pas à un seul et unique moment d'une séance. A certains moments dits sensibles lors des phases clés d'un temps d'apprentissage, il est important de verbaliser et d'explicitier pour amener les élèves à construire les savoirs. Pourtant, j'ai consacré cet écrit professionnel uniquement à l'un des temps forts : le début de la séance correspondant à la passation de consigne et la mise en activité. De cette façon, les résultats obtenus lors des observations ne reflètent pas toutes les capacités de réflexion des élèves, de leur prise d'initiative, en somme leur niveau d'autonomie intellectuelle.

Je suis donc consciente qu'il aurait été intéressant d'analyser les effets de l'explicitation menant au développement de l'autonomie intellectuelle lors d'autres phases tels que les bilans.

5. Conclusion

Au travers de ce mémoire, nous nous demandions quelle pratique pédagogique pouvait être un outil de l'enseignant pour favoriser l'autonomie intellectuelle dès la maternelle. Les recherches nous montrent que l'autonomie est une modalité essentielle pour développer le « devenir élève » et contribuer à la réussite scolaire. Un élève qui comprend l'intérêt de l'école, qui en saisit les enjeux et l'utilité des apprentissages réussit davantage. Puisque cette autonomie n'est pas innée, il est alors essentiel de la développer auprès de tous les élèves afin de leur donner à tous les mêmes chances dans un contexte « d'école de la confiance » qui lutte contre les inégalités. Si à termes, devenir autonome intellectuellement signifie agir par soi-même sans nécessairement solliciter un référent, la construction de cette autonomie se fait avec l'accompagnement d'un adulte. Le spécialiste joue donc un rôle primordial.

L'enseignement explicite se voit être un levier pour acquérir cette autonomie. De par sa posture et sa verbalisation à tout moment d'une séance, le professionnel amène les élèves à intégrer les procédures et à conscientiser leurs apprentissages.

Les expérimentations menées auprès de six élèves de grande section m'ont montré que l'autonomie permet une entrée dans les apprentissages. Puisqu'ils comprennent ce qui est attendu d'eux et ce qu'ils doivent faire, les apprenants sont davantage stimulés par les ateliers et se mettent plus facilement au travail. Ils deviennent des véritables acteurs dans la classe et agissent par eux-mêmes. Ils opèrent pour mener à bien leur tâche, sans solliciter constamment les adultes présents. Ils cherchent d'abord avant de demander de l'aide.

Les élèves ont également évolué d'un point de vue cognitif, arrivant de plus en plus à comprendre ce qui était attendu d'eux, à reformuler les consignes et verbaliser leurs procédures. L'autonomie renforce donc les capacités cognitives des apprenants.

En ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle l'autonomie permet de favoriser la coopération entre élèves, nous avons pu constater que certes, au fil du temps, les apprenants aident de plus en plus leurs camarades. Se détacher de la figure référente permet alors de s'émanciper dans ses apprentissages et aider l'autre. Cette coopération montre une des étapes d'autonomie intellectuelle les plus avancées. Agir par soi-même est une phase, mais agir par soi-même en devenant l'accompagnant de l'autre est un niveau supérieur.

Des critiques peuvent néanmoins être exprimées au regard du travail des expérimentations menées. En effet, nous nous sommes basés uniquement sur une pratique pédagogique à mettre en œuvre. Or, en effectuant des recherches, l'enseignement explicite n'est pas la seule modalité favorisant l'autonomie intellectuelle. Philippe Foray évoque le travail sur

le développement de la culture écrite pour s'émanciper intellectuellement. Dans une nouvelle étude, nous pourrions nous intéresser à ce dispositif destiné aux cycles 2 et 3.

6. Références bibliographiques et sitographiques

Bibliographie

FORAY, Philippe. *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. ESF éditeur, 2016. Pédagogies.

CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir*, 1997.

CAUDRON, Hervé, *Autonomie et apprentissages*, TEMPES éditeur, 2001.

Textes officiels

Ministère de l'Éducation Nationale, Programme du cycle 1, Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale, Loi de l'orientation sur l'éducation, Article premier, 10 juillet 1989.

Ministère de l'Éducation Nationale, Loi de l'orientation sur l'éducation, Article 8, 10 juillet 1989.

Sitographie

Inspection académique Mayenne, *Repères pour un enseignant exerçant en maternelle dans le domaine « devenir élève »* [En ligne]. Académie de Nantes [Document consulté le 1 avril 2021]. Disponible sur : <https://www.dsden53.ac-nantes.fr>

Pôle maternelle 37 J. Agrapart IEN – V. Finkenberg CPC, *Le devenir élève à l'école maternelle*, [en ligne]. Académie d'Orléans-Tours. [Document consulté le 1 avril 2021]. Disponible sur : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/maternelle37/publi-anterieures/devenir-eleve/formation_devenir_eleve.pdf

Centre Alain Savary, *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*. [En ligne]. Institut français de l'éducation. [Document consulté le 21 novembre 2020]. Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource#section-2>

Centre national de ressources textuelles et lexicales, *verbe devenir* [En ligne]. CNRTL [définition consultée le 20 mars 2021]. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/devenir>

Centre national de ressources textuelles et lexicales, *nom hétéronomie* [En ligne]. CNRTL [définition consultée le 23 janvier 2021]. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/heteronomie>

Centre Alain Savary, *Enseigner plus explicitement : un dossier ressource*. [En ligne]. Institut français de l'éducation. [Document consulté le 21 novembre 2020]. Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>

PROUCHET Marc, *Le double entonnoir ou... projecteurs sur moments sensibles de séance*. [En ligne]. Institut français de l'éducation. [Document consulté le 21 novembre 2020]. Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-double-entonnoir-mprouchet>

LE COADIC Ronan, *L'autonomie, illusion ou projet de société ?* [En ligne].

Cahiers-pédagogiques, Jean-Pierre BOURREAU et Michèle SANCHEZ. [En ligne]. [Article consulté le 25 février 2021] Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>

LAHIRE Bernard, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. [En ligne]. Revue française de pédagogie. [Article consulté le 21 novembre 2020]. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf

Circonscription de Vandoeuvre, *Enseignement explicite*, [En ligne], Académie de Nancy-Metz. [Document consulté le 16 janvier 2021]. Disponible sur : https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/powerpoint_anim_05-01_pex.pdf

VAUCHEZ Jean-Marie, VST – *vie sociale et traitement, Autonome vs indépendant*, 2015/2 n°126. [En ligne] [Document consulté le 6 février 2021]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2015-2-page-128.htm>

Académie de Paris, *Zone proximale de développement*. 2020. [En ligne] [Page consultée le 3 avril 2021]. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2067169/la-zone-proximale-de-developpement

7. Annexes

Grille d'observations utilisée en période 3 et période 4

L'élève...	Alicia		Paul		Clotilde		Mohammed		Salim		Ella	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Arrive à reformuler la consigne collective avec ses propres mots.												
Sait ce qu'il doit faire après la passation de la consigne collective.												
Connaît le matériel nécessaire à l'activité et va le chercher.												
Sait ce qui est attendu de lui lors de l'activité.												
Connaît les critères de réussite qu'il doit remplir.												
Demande à l'enseignant ce qu'il faut faire.												
Ne questionne pas l'enseignant sur la qualité de son travail.												
Demande de l'aide à son camarade si besoin avant de demander à l'enseignant.												
Aide son camarade s'il en a besoin												
Tente d'agir seul en respectant au mieux la consigne donnée												
Utilise par sa propre initiative les outils d'aide présents dans la classe.												

8. Résumé

L'autonomie est une notion présente quotidiennement dans notre société du XXI^{ème} siècle. Elle constitue un enjeu essentiel pour beaucoup de familles qui souhaitent la travailler chez leur progéniture dès le plus jeune âge. L'école joue également un rôle dans son développement. L'objectif de ce mémoire est de déterminer sur quelle pratique pédagogique un enseignant peut s'appuyer pour développer l'autonomie intellectuelle à l'école maternelle.

Nous avons tout d'abord tenté de définir précisément la notion ainsi que les conditions propices à son accroissement. La transparence et particulièrement l'enseignement explicite sont apparus comme étant des pratiques pédagogiques utiles. En définissant cette posture professionnelle, nous avons défini un cadre d'observations pour suivre une cohorte de six élèves de grande section. Nous avons alors étudié leurs comportements lors de différents ateliers afin de voir les effets de l'autonomie sur eux.

9. Abstract

Intellectual autonomy is a notion present in our everyday life and our 21st century society. It is an essential issue for many families who wish to work and develop it as early as possible. School takes part in its development. This essay's goal is to ascertain on which pedagogical practice a teacher can rely on to develop intellectual autonomy at preschool.

First, we have tried to define the notion and give vital qualifications to develop it. Transparency and especially the explicit teaching seem like good pedagogical practices. By defining this professional posture, we have described some features of observation to follow the group of six students. We have examined their behaviors during different activities. We wanted to see autonomy's effects on them.