



HAL
open science

La construction de l'autonomie en maternelle

Maliana Andrade

► **To cite this version:**

| Maliana Andrade. La construction de l'autonomie en maternelle. Education. 2023. dumas-04583264

HAL Id: dumas-04583264

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04583264>

Submitted on 22 May 2024

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

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



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



MASTER MEEF « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » 1er degré
CRT 4 : Analyse de l'activité
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2022-2023

La construction de l'autonomie en maternelle.

Présenté par Maliana Andrade

Sous la direction de Sylvie Perez, Maître de Conférences.

Soutenu le 09/05/2023

Remerciements

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Sylvie Perez, pour le temps qu'elle a consacré à m'apporter des informations indispensables à la conduite de cette recherche.

L'enseignement dispensé par le Master MEEF a également su m'apporter de nombreuses informations qui ont nourri mes réflexions, merci donc à tous mes enseignants de la faculté d'éducation de Nîmes.

Je remercie particulièrement Oriane Appy, pour m'avoir donné l'occasion extraordinaire de réaliser un stage d'observation dans sa classe en 2021 qui m'a tant apporté.

Un grand merci également à Christine Valmalette pour avoir eu la patience de répondre à mes innombrables questions.

J'aimerais exprimer ma gratitude à mes collègues de travail, chacun des échanges avec ces dernières m'a aidé à faire avancer mon analyse sur la construction de l'autonomie en maternelle.

Merci enfin à mon entourage pour m'avoir soutenue, encouragée ainsi que pour avoir pris le temps de relire ce travail de recherche.

Résumé

L'autonomie n'est pas une capacité innée, un Homme ne naît pas autonome. Cependant, il apprend à le devenir. En ce sens, il existerait un continuum entre hétéronomie et autonomie dans lequel chaque individu se situerait. Toutefois, si l'autonomie n'est pas innée alors comment se construit-elle ? Après des observations en classe de maternelle nous avons décidé de mener des recherches littéraires et d'analyser l'activité en classe pour avoir une idée de ce qui est mis en place à l'école maternelle pour favoriser la construction de l'autonomie des élèves. Nous avons donc récolté des traces d'activités et mené des entretiens avec une enseignante de grande section. Cela nous a permis de mettre en valeur plusieurs dispositifs permettant aux élèves d'acquérir une certaine autonomie. Dans son ensemble, ce travail de recherche a permis d'avoir un aperçu de la manière dont se construit l'autonomie en maternelle mais aussi de l'importance de cette construction dans la vie de l'élève.

Mots clés : autonomie, maternelle, dispositifs, grande section, activité

Abstract

Autonomy is not an innate ability, humans are not autonomous from birth. However, he learns to become one. In this sense, there would be a continuum between heteronomy and autonomy in which each individual would be situated. Nevertheless, if autonomy is not innate then how is it built? After observations in kindergarten classes, we decided to lead a literary research and to analyze classroom activities to get an idea of what is put in place in kindergarten to promote the construction of student autonomy. Therefore, we collected traces of activities and conducted interviews with a teacher in a preschool class (children aged 5 years old). This allowed us to highlight several devices allowing students to acquire a certain autonomy. As a whole, this research work has provided an overview of the way in which autonomy is built in kindergarten, but also the importance of this construction in the life of the student.

Key words : autonomy, preschool, devices, 5 year old, activity

Introduction	1
1. Cadre institutionnel et conceptuel	1
1.1. Le développement de l'autonomie dans le développement de l'enfant	1
1.1.1. Développement moteur et cognitif de l'enfant	1
1.1.2. L'autonomie	3
1.1.3. L'hétéronomie	4
1.2. L'autonomie en maternelle	5
1.2.1. Une place fondamentale au cycle 1	5
1.2.2. L'autonomie en maternelle : de quoi parle-t-on ?	7
1.3. Les dispositifs permettant l'autonomie	9
1.3.1. Le libre choix d'activité pour l'autonomie	9
1.3.2. Un médiateur au service de l'autonomie	12
2. Cadre théorique et méthodologie de l'étude	14
2.1. Les théories de l'activité	14
2.1.1. Définitions des théories de l'activité	14
2.1.2. Les postulats des théories de l'activité	15
2.2. Méthodologie de l'étude	17
2.2.1. Contexte et participants	17
2.2.2. Recueil de données	17
2.2.3. Traitement des données	19
3. Résultats et discussion	21
3.1. La structuration spatiale et de la classe	21
3.1.1. Les "coins" dans la classe	21
3.1.2. L'accessibilité	23
3.2. Des dispositifs au service de l'autonomie	25
3.2.1. Les ateliers autonomes	25
3.2.2. Les plans de travail	27
3.2.3. Les rituels	28
3.3. La place de l'enseignant dans la construction de l'autonomie	30
4. Perspective et conclusion	32
5. Bibliographie	34
6. Annexes	37

Introduction

Ayant réalisé un stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) dans une classe de Grande Section un peu particulière en Réseau d'Éducation Prioritaire + (REP+) nous avons pu observer la mise en place d'ateliers autonomes type Montessori. Ces ateliers sont façonnés pour mettre en avant le développement de l'enfant par l'appropriation et l'autonomie. Lors de ce SOPA, nous avons donc eu l'opportunité d'observer cette classe où l'autonomie semble être un des maîtres mots.

En effet, le début de chaque matinée était dédié à des activités dites « autonomes ». Les enfants peuvent alors choisir l'atelier qu'ils ont envie de réaliser parmi ceux proposés classés par domaine d'apprentissage en totale autonomie. Nous nous sommes alors posé des questions concernant l'autonomie en maternelle. Tout d'abord : « Comment cette notion d'autonomie est-elle révélée et définie dans les textes officiels en maternelle ? », « Qu'entend-on par « autonomie » pour des élèves de 2 à 6 ans ? », « Comment les enseignants mettent-ils en place l'autonomie dans leur classe ? » ainsi que « les enseignants laissent-ils la même autonomie à tous les élèves ? ». En somme beaucoup de questions sur le développement de l'autonomie en maternelle. Nous avons donc décidé de choisir comme objet d'étude la construction de l'autonomie en maternelle, afin d'essayer de comprendre à quelle autonomie pour leurs élèves, les enseignants, faisaient-ils référence et comment ils mettaient en place celle-ci pour leurs « petits élèves ».

1. Cadre conceptuel et institutionnel

1.1. Le développement de l'autonomie dans le développement de l'enfant

1.1.1. Développement moteur et cognitif de l'enfant

La maternelle est une période très importante dans le développement d'un enfant. C'est en effet pendant cette période que les enfants vont acquérir les prémices de tout ce qui leur feront devenir des adultes indépendants. Ils acquièrent donc pendant ces années

beaucoup de compétences qui leur permettront de devenir des êtres à part entière et pour cela la notion d'autonomie est incontournable. Les recherches d'Henri Wallon (cité dans Brisset, 2010) notamment ont démontré que la place du mouvement dans la vie du jeune enfant est primordiale. En effet, c'est grâce à celui-ci qu'il développera sa motricité ainsi que de nombreuses capacités cognitives. Tout d'abord, l'enfant va acquérir la capacité de faire des mouvements fondamentaux : ramper, redresser sa tête puis marcher, courir... ; pour ensuite avoir plus de contrôle sur son comportement : rester stable en étant assis, tenir debout en équilibre (sur deux jambes puis ensuite sur une). L'âge de trois ans est crucial pour le développement de l'équilibre et de la coordination. L'enfant contrôle alors de mieux en mieux ses actions motrices (développement de l'autonomie motrice de Caudron, 2001). Pendant cette période, il doit aussi apprendre à dissocier les mouvements, c'est-à-dire qu'il apprend à être capable de mettre une unique partie de son corps en action, pour ensuite pouvoir coordonner ses mouvements (Luzon, 2011). C'est avant 6 ans que l'enfant apprend à contrôler son tonus musculaire (ce qui facilite l'aisance dans les mouvements) et jusqu'à cet âge ses contrôles de mouvements ne sont pour la plupart encore que des réflexes. Avant le développement de ces capacités l'enfant est dépendant des personnes qui l'entourent, plus il développera ses capacités motrices plus il pourra s'individualiser.

De plus, c'est en maternelle que les attitudes réflexives de l'enfant vont se développer parce que c'est à cette période qu'elles sont le plus sollicitées. Elles vont lui permettre de développer sa conscience de lui-même, de son corps. En effet, c'est vers quatre-cinq ans que l'enfant commence à s'approprier ses représentations du monde et à les distinguer de celles d'autrui, d'où l'importance de la verbalisation (développement de l'autonomie langagière de Caudron, 2001). Ces situations d'apprentissages sont fondamentales pour le développement des capacités de l'enfant et de sa prise de décision et donc de son autonomie. Pour cette auteure, le développement cognitif chez l'enfant constitue une très grande source de diversité,

notamment en maternelle. En effet, Lautrey (1991, cité dans Brisset, 2010) a démontré qu'il n'existait pas seulement un « chemin de la connaissance » comme le mettaient en avant les théories piagétienne des stades de développement mais bien plusieurs. Chaque individu aurait sa propre manière de se développer et que l'école se doit donc favoriser cette diversité afin d'accompagner l'enfant au mieux dans son développement. Selon elle, Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotski et Jérôme Bruner, malgré leurs désaccords, sont des auteurs incontournables quant à l'évolution de la manière de penser le développement de l'enfant. L'idée principale qui émerge de leurs théories est que le développement et l'autonomie de l'enfant nécessite l'expérimentation ainsi que la verbalisation.

1.1.2. L'autonomie

Pour Piaget (cité dans Kamii, 1991), l'autonomie n'est pas définie comme simplement le droit de prendre une décision. En effet, il la définit comme la capacité à penser par soi-même (sans quelconque pénalité ou récompense) et à faire des choix entre bien et mal (ou vrai et faux). Deux différents types d'autonomie sont donc présentés dans sa théorie, l'autonomie morale ou capacité à émettre un jugement de valeur dit « moral » et l'autonomie intellectuelle ou capacité de raisonnement logique. Ainsi, ce psychologue fait une opposition entre les enfants autonomes et hétéronomes en émettant le postulat de départ qu'un enfant est hétéronome avant de commencer à acquérir de l'autonomie. Le développement de l'enfant se ferait donc, en cela, sur un continuum entre hétéronomie et autonomie. Cependant, la construction de l'autonomie de l'enfant passe aussi et indéniablement par le développement du domaine affectif et social et donc par la construction d'un environnement sécurisant où il peut se développer à son rythme. Pour Bailleux et Paour (2016), la construction de l'autonomie se fait en se basant sur le stade dans lequel se situe l'enfant. Elle nécessite une attention particulière afin qu'il puisse apprendre à prendre ses propres décisions. Développer l'autonomie nécessiterait un processus de « déconditionnement » qui permettrait de se libérer des a priori et des préjugés sur les représentations de l'apprentissage ; abolir l'idée selon

laquelle il existerait une « méthode idéale » d'apprentissage détenue par les enseignants. Dès la maternelle ce processus se met en place avec la socialisation de l'enfant. En effet, il s'éloigne petit à petit du milieu familial pour créer de nouveaux liens sociaux. Grâce à cela, l'enfant se socialise, c'est-à-dire qu'il se confronte à l'autre et aux règles de la vie sociale, il s'individualise, c'est-à-dire qu'il est maintenant conscient de son unicité et enfin, il découvre son autonomie : il est maintenant conscient qu'il a une autonomie propre à lui. En effet, selon Hoffmans-Gosset (cité dans Bailleux et Paour, (2016), il y existe un parallélisme important entre l'individualisation et l'autonomisation, les processus de différenciation et les fondements de la personnalisation sont incontournables dans la construction de l'autonomie (théorie soutenue aussi dans Leleu-Galland, 2015).

1.1.3. L'hétéronomie

Dans la théorie de Piaget (cité dans Kamii, 1991), l'enfant doit acquérir au cours de son développement une autonomie morale ainsi qu'une autonomie intellectuelle par la construction des fondements de leur personnalité. Selon cette théorie, les enfants hétéronomes n'auraient pas de conscience de la valeur morale, en effet, pour ces derniers, seul le motif de punition ou récompense est valable pour décider de la réalisation ou non d'une action. De ce fait, lorsque les enfants n'ayant pas acquis une autonomie suffisante n'auront pas de conduite réprimandable cela sera dû au fait qu'il redoute une punition et non parce qu'il juge cette action immorale. Chaque enfant se développant à son rythme, cette autonomie ne se développe pas au même moment. Cependant, le postulat de Piaget est que les adultes renforcent l'hétéronomie des enfants lorsqu'ils utilisent des récompenses et des punitions. Pour changer cela, il propose d'inciter une conversation avec l'enfant au sujet de ce qu'on lui reproche par exemple et de l'amener à réfléchir aux raisons et conséquences de ses actes.

Dans ces études, Piaget démontre ainsi que les punitions sont néfastes pour le développement de l'enfant. En effet, les enfants régulièrement punis tendent à appartenir à

trois catégories d'hétéronomie. Premièrement, ces enfants ont tendance à devenir des personnes très prévoyantes qui calculent les risques d'être attrapé et de se faire sermonner afin de pouvoir continuer à agir de façon immorale lorsqu'ils le peuvent. Deuxièmement, au contraire, ces enfants régulièrement punis tendent aussi à devenir des personnes qui obéissent à tout sans se poser aucune question. Et enfin, il s'avère que le troisième type de personnalité serait ambivalent, entre enfant modèle et délinquant, ce sont des enfants qui repoussent les bornes à leurs limites. En effet, on peut voir que pour ces trois types de personnalité, l'autonomie n'a pas été acquise, pour Piaget c'est donc le résultat d'une mauvaise idée première qui serait de punir les enfants lorsqu'ils font une bêtise. Pour Piaget, l'enfant doit construire son autonomie par lui-même et non internaliser de par son environnement. Il a donc, pour cela, besoin de comprendre pourquoi quelque chose est moral ou ne l'est pas.

1.2. L'autonomie en maternelle

1.2.1. Une place fondamentale au cycle 1

Le cycle 1 est une période importante pour que l'enfant « devienne élève ». Dans le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021, plus particulièrement la partie « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » il est stipulé que l'école constitue une communauté d'apprentissage pour construire une citoyenneté dans le respect et l'ouverture d'esprit. Pour cela, l'enfant doit développer son autonomie et « devenir élève ». Selon Joigneaux (2014) cette autonomie serait de plus en plus présente depuis quelques années. Sa place est donc cruciale en cycle 1. Il a effectivement inspecté les orientations de 1977 et 1986 et les programmes de 1995, 2002 et 2008 de l'école maternelle. De cette inspection, il a réalisé que les mots « autonomie » et « autonome » ont, au cours des années, été de plus en plus utilisés dans les programmes. De plus, ce concept d'autonomie entre dans la compétence transdisciplinaire s'intitulant « devenir élève » dans le programme de 2008, ce qui souligne son importance à l'école. En accord avec cela, pour Patry (2018) le principe d'autonomie,

inscrit dans l'actuel socle commun de connaissance, de compétences et de culture doit donner aux élèves « les moyens de s'engager dans des activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». Cela place l'autonomie comme une sorte de but scolaire afin de les former à être des citoyens libres de penser et d'agir.

Cette autonomie aurait donc pour but la construction du citoyen ; les programmes affirment aussi que les prémices de cette autonomie doivent être acquis en maternelle. Le terme "autonomie" est ainsi cité dans le programme de l'école maternelle d'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021, dans le domaine « Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage » et plus particulièrement, « Apprendre en jouant ». Ces éléments sous-entendent que le jeu est important dans la construction de l'autonomie en maternelle. En jouant, l'enfant apprend à agir et à réfléchir par lui-même. En effet, pour Leleu-Galland (2015), l'école maternelle a donc pour vocation d'amener l'enfant à se développer et à se construire en jouant. Pour ce faire, elle émet deux hypothèses de processus simultanés qui sont réalisés en maternelle. Ces deux derniers seraient l'accompagnement de l'enfant pour se séparer ainsi que pour s'individualiser. Se séparer renvoie particulièrement à la notion d'entrée à l'école qui est l'une des premières séparations et surtout la plus importante car elle représente l'entrée dans un nouveau monde en dehors du cercle familial. La notion de s'individualiser, quant à elle, revient au fait d'affirmer sa personnalité, faire la différence entre soi et les autres. Pour cela, selon Leleu-Galland (2015) l'enfant devra prendre conscience de son corps et le considérer comme une limite, un contenant mais aussi un contenu. Il est essentiel pour cela que l'enfant ait le sentiment de pouvoir agir sur son environnement afin de se développer en autonomie.

1.2.2. L'autonomie en maternelle : de quoi parle-t-on ?

Cependant, l'autonomie ne peut, comme l'intelligence, être définie comme un concept unique mais plutôt comme un ensemble de fonctions mentales. En ce sens, Caudron (2001) distingue sept différentes formes d'autonomies dont quatre qui sont pertinentes en vue de la thématique de la construction de l'autonomie par les enseignants de maternelle qui se rapportent à la relation enseignant-élèves, aux savoirs en général et au groupe (de classe ou d'amis). Le premier type d'autonomie, et probablement le premier à être travaillé par les enfants, est l'autonomie corporelle, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à agir physiquement avec son environnement. Cette autonomie se construit avec une certaine prise de conscience du corps par l'enfant ainsi que par l'entraînement de ses capacités motrices afin qu'il prenne conscience des capacités ainsi que des limites de son corps. La deuxième autonomie qui nous intéresse ici est l'autonomie matérielle. En effet, cette autonomie concerne de près l'organisation spatiale, l'enfant apprend à gérer du matériel, à aller le chercher et le ranger, c'est une autonomie essentielle dans la salle de classe. Ensuite, il explique que l'autonomie passe aussi par une forme langagière. Au-delà d'acquérir le savoir parler les enfants sont confrontés au fait d'oser prendre la parole, de savoir s'exprimer sur un sujet donné ou encore exprimer une demande. Et enfin, probablement celle qui fait le plus défaut en école maternelle, l'autonomie affective, c'est-à-dire la capacité de contrôler ses émotions, ses sentiments. L'enfant doit apprendre à se détacher de l'adulte et c'est progressivement qu'il pourra acquérir cette autonomie. En somme, la construction de l'autonomie de l'enfant passe par le détachement progressif avec l'adulte afin de pouvoir réaliser des actions seul comme par exemple ranger ce qu'il utilise ou encore répondre à une consigne. Cependant, à l'école, il existe fréquemment une sorte de confusion entre le concept d'autonomie et le fait de savoir se débrouiller. C'est en cela que les enseignants tendent à considérer que l'autonomie est une sorte de capacité innée alors qu'elle s'acquiert et se développe comme toutes les autres

compétences. De plus, un manque d'autonomie est souvent perçu comme une entrave à l'acquisition d'autres compétences alors que les enfants sont à l'école pour apprendre des connaissances mais aussi pour apprendre à apprendre et à savoir faire lorsque l'enseignant n'est pas là.

Il semble, comme le montre l'analyse de Joigneaux (2014) que les instituteurs voient l'autonomie comme une sorte de but à atteindre (affirmation soutenue aussi dans Barbot et Camatarri, 1999). Effectivement, il explique que lors de ses observations il a pu remarquer que les enseignants utilisaient ce terme comme une qualité très importante chez leurs meilleurs élèves. Mais il montre aussi les limites de cette autonomie. Certaines fois, une différenciation entre les élèves dit autonomes et les dit non-autonomes ou hétéronomes entraîne différentes demandes envers ces derniers. Effectivement, les enseignants ont tendance à donner aux élèves autonomes un nombre important d'actions à réaliser durant des temps de plus en plus importants pour une raison de confiance et cela contribue à consolider leur autonomie. Cependant, les enfants non-autonomes se voient attribuer des tâches plus restreintes et dirigées qui ne profitent pas au développement de cette dernière.

Selon Barbot et Camatarri (1999), étant au cœur des recommandations des politiques éducatives, l'autonomie mérite d'être au cœur de l'explicitation du modèle d'éducation. En effet, dans le *Livre blanc* de la Commission européenne (1995, p. 18 cité dans Barbot et Camatarri, 1999) il est écrit « l'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie ». Ce dernier sous-entend la proximité indéniable entre l'éducation et le principe d'autonomie. C'est donc pour cela que cette autonomie est présentée comme une valeur finale à la formation. L'autonomie est un savoir, un savoir-faire mais aussi une méthode qui doit être intériorisée par l'individu de façon assez pertinente afin qu'il puisse « apprendre par soi-même ». Cette

phrase a son importance et sera moteur des recherches de Maria Montessori sur les activités autonomes comme le montre le titre de son ouvrage *Apprends-moi à faire seul !* (2011). Ce postulat d'autonomie comme une finalité éducative engage donc que le processus d'apprentissage entier doit tenir compte de ce dernier. On donne alors un double contenu à l'autonomie, il est générique-axiologique et opérationnel-fonctionnel.

Certaines difficultés semblent apparaître cependant. En effet, bien que placée comme but à atteindre, pour Barbot et Camatarri (1999), la construction de l'autonomie n'est pas réellement évaluable et en ce même sens jamais complètement atteinte, elle n'est pas normée à proprement parler. De surcroît, l'autonomie n'est pas pour le plus grand nombre une condition de fonctionnalité opérationnelle du développement humain, en effet elle représente le point de finalité du processus éducatif mais n'est pas présente au début de ce dernier. Un paradoxe existe puisque le processus éducatif est par définition hétéronome alors que sa finalité est l'autonomie. C'est pour cela que la signification opérationnelle-fonctionnelle de l'autonomie est étudié de plus près dans les processus d'apprentissages depuis Maria Montessori et sa méthode « auto-éducation » de l'enfant en passant par la méthode des fiches autocorrectives de Freinet, afin de ne plus considérer l'autonomie comme une finalité mais comme une compétence en développement et à développer dès la maternelle.

1.3. Des dispositifs qui permettent l'autonomie

1.3.1. Le libre choix d'activité pour l'autonomie

Joigneaux (2014), présente l'autonomie comme une forme d'éducation courante en maternelle. Ses recherches ont démontré une très grande variété dans les enseignements en maternelle. C'est une particularité courante en maternelle, chaque enseignant s'approprie les différentes notions de la façon qu'il pense la plus adaptée. Cependant, dans son étude, l'auteur a pu observer une assez grande ressemblance au niveau des supports d'apprentissage de l'autonomie.

En effet, selon Eduscol (2015), des choses simples peuvent être mises en place pour la construction de l'autonomie des plus petits. Cette ressource sur l'aménagement de la salle de classe d'enfants de moins de 3 ans précise que cette dernière doit être pensée de façon à ce qu'ils puissent développer leur autonomie. De ce fait, les jeux et activités seront, dans l'idéal, disposés proprement à hauteur d'enfants afin qu'ils puissent choisir et prendre le jeu donc ils ont envie quand ils le veulent. De plus, une photo doit être placée à l'endroit où se trouve le jeu afin que l'enfant puisse le ranger tout seul et par ce fait gagner petit à petit en autonomie.

Selon Leleu-Galland (2015), afin de se construire personnellement et de construire une scolarité réussie, il est nécessaire pour l'enfant de faire "l'expérience de son existence" en tant que sujet autonome ainsi que de par son appartenance à un groupe. L'élève en maternelle est là pour prendre conscience de la contribution qu'il apporte au groupe. C'est un individu social et il peut exprimer ses idées et ses désirs. Cependant, cela nécessite de l'autonomie et de la découverte, il est donc important de laisser aux enfants une certaine liberté d'exploration. C'est en ce sens que Joigneaux (2014) présente les ateliers en cycle 1 comme nécessaires au développement de l'élève dans son autonomie. Dans son étude, Leleu-Galland (2015) explique que les enfants vivent l'espace avec tout leur corps et qu'ils donnent du sens aux choses grâce à tous leurs sens. En effet les stimulations multisensorielles sont très importantes pour que l'élève puisse s'approprier une notion et développer son autonomie.

Il est important que les enfants puissent choisir (un objet, un jeu, une stratégie...), pour créer une dynamique d'apprentissage, selon Eduscol (2015). Le fait de choisir un atelier permet une plus grande focalisation de la part de l'enfant, cela est plus motivant. De plus, choisir de s'inscrire dans une activité en particulier, d'expérimenter et de se tenir à sa décision permet aux enfants de développer leur autonomie intellectuelle ainsi qu'affective.

Laloux (2015), donne comme dispositif permettant l'autonomisation des élèves les ateliers autonomes et elle les définit comme cela.

Un atelier autonome, c'est un atelier dans lequel l'élève est en capacité de réaliser une tâche, définie par une consigne précise, sans accompagnement. Cette tâche est spécifique ; elle vise à entraîner ou réinvestir une compétence, un savoir-faire qui a déjà été travaillé en ateliers dirigés ou collectivement. L'élève doit pouvoir dire ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire et il a les ressources pour savoir comment il doit le faire. Pour cela, il doit avoir accès aux outils et aux aides, gages de son autonomie.

Avant qu'ils ne soient proposés en autonomie, ses ateliers seront explicités par l'enseignante et possiblement proposés en atelier semi-dirigé pour que les enfants se familiarisent avec le matériel, comprennent la consigne et puissent obtenir de l'aide. Pour cette dernière, la maternelle est une période où les enfants ont besoin d'apprendre à leur rythme, en avançant dans les apprentissages comme ils le souhaitent. Ces ateliers, fondés sur des principes de la pédagogie Montessori, permettent que les élèves puissent manipuler et expérimenter dans un environnement sécurisé et connu en autonomie. Selon cette inspectrice, ils sont utilisés par les enseignants d'école maternelle pour répondre à certains objectifs : renforcer l'autonomie des élèves, leur initiative mais aussi leur concentration. Cela offre de même, à l'enseignant, des temps d'observation pour repérer les acquis, identifier les possibles difficultés ainsi qu'apporter de l'aide adaptée en fonction des besoins de ces élèves.

Dans ce sens, Connac (2016), s'intéresse à la pédagogie des plans de travail. C'est aux Etats Unis que cet outil est créé par Helen Parkhurst dans les années 1920 avec le Plan Dalton, la première méthode d'individuation pédagogique. Ce plan avait pour objectif de relier le travail scolaire et les besoins particuliers des élèves, de leur inculquer le sens des responsabilités ainsi que de mettre en avant l'intérêt de l'esprit de communauté. Préétabli par

l'enseignant, il devait faire l'objet d'un accord contractuel avec les élèves. Selon les dires de cet auteur, le plan de travail tel qu'on connaît l'appellation aujourd'hui proviendrait de la contraction entre « plan Dalton » et « contrat de travail ». Ce sont Elise et Célestin Freinet qui introduisent cet outil en France, comparant ce Plan Dalton au travail à la chaîne ils ont rendu cet outil plus individualisé grâce à un document propre à chaque élève (contrairement au Plan Dalton qui ne consistait qu'en un seul document). Réalisé en collaboration entre l'élève et l'enseignant, cet outil permettait aux élèves de noter le travail à réaliser, lorsque cela était réalisé et savoir si certaines choses ne l'avaient pas été. Selon Gégout (2013, cité dans Connac, 2016) le plan de travail à l'école de Freinet de Vence consiste en une feuille recto-verso regroupant des grilles relatives aux disciplines, les responsabilités, un graphique d'évaluation, des critères d'autonomies ainsi qu'un espace de bilan. Pour Connac (2016) c'est donc un outil incontournable pour agir contre les inégalités scolaires grâce à la différenciation qui est importante dans le développement de l'autonomie dès lors qu'il incite les élèves à se fixer des objectifs et à faire des choix.

1.3.2. Un médiateur au service de l'autonomie

Piaget (cité dans Loarer 1998) a démontré en adéquation avec cela que l'enfant est acteur de son développement à travers l'activité. Ces travaux sont suivis par ceux de Vygotski et Bruner qui développent alors le courant de l'éducabilité cognitive. Ils explicitent et formalisent les processus médiationnels qui constituent une des préoccupations centrales de l'éducation cognitive. C'est cette médiation qui facilite les apprentissages et le développement de l'enfant. Pour Libert (cité dans Barbot et Camatarri, 1999) l'éducabilité cognitive se définit comme un ensemble des pratiques ayant pour but de développer l'efficacité et l'autonomisation des apprentissages. Ce développement des capacités, selon cette théorie, s'effectuerait en réactivant les procédures cognitives et en prenant conscience de ces dernières. Cette théorie invite donc à renier la théorie du déterminisme selon laquelle on

serait prédestiné à réussir ou non. Instauration des objectifs en termes d'éducabilité cognitive, c'est donc admettre que les états « rigidifiés et déficitaires » du développement ne sont pas permanents et que l'enfant construit avec ses expériences des outils pour se développer en autonomie. Les études de Feuerstein et al. (1987, cité par Bailleux et Paour, 2016) lui ont permis de s'intéresser à l'apprentissage médiatisé, cet apprentissage spécifique nécessite qu'un adulte médiatise le fonctionnement cognitif et émotionnel de l'enfant et a pour but de développer la compréhension de ce dernier. En effet, il s'agit de donner du soutien à l'enfant dans sa réflexion sur son action. Plusieurs critères de médiation ont alors été définis par cet auteur, l'intentionnalité et la réciprocité, la transcendance, la médiation de la signification, la médiation du sentiment de compétence, la régulation et contrôle médiatisé du comportement, la médiation du partage, la médiation des différences individuelles, la médiation dans l'établissement, le choix et l'atteinte des buts à atteindre, la médiation de la confrontation aux défis et enfin, la médiation de la conscience de la modifiabilité humaine. Ces critères de médiation permettent à l'enfant de développer son autonomie car ils lui permettent un soutien afin d'apprendre à faire seul.

En ce même sens, Bruner (1983 ; 2011, cité dans Bailleux et Paour, 2016) propose des conduites d'étayage qui permettent un meilleur engagement de l'élève dans la tâche. Ces conduites permettent à l'adulte de choisir la complexité de la tâche en fonction du niveau de l'élève et de l'accompagner par étayage ; ce qui permet à cet enfant de résoudre des problèmes qu'il n'aurait probablement pas su résoudre seul. La médiation qui s'accompagne de conduites d'étayage visent donc à ce que l'enfant puisse prendre des décisions tout en ayant un soutien et des encouragements pour y parvenir. Selon cette théorie (cité dans Bailleux et Paour, 2016), l'hétérorégulation mise en place par la médiation et l'étayage permet l'intégration progressive des normes sociales et de stratégies diverses par l'élève qui pourront être utilisées de manière autonome ensuite. Cela rejoint les conditions nécessaires à

la construction de l'autonomie émises par Piaget (cité dans Kamii, 1991), c'est-à-dire le développement du jugement moral et des capacités de raisonnement logique.

2. Cadre théorique et méthodologie de l'étude

2.1. Les théories de l'activité

2.1.1. Définitions des théories de l'activité

Les bases des théories de l'activité ont été développées par Leontiev et Vygotsky (Rogalski, 2008). Selon Olry (2019), les travaux de Leontiev se construisent avec les approches biologistes pour lesquelles l'action serait une réponse qui s'adapte à l'environnement (à des stimuli extérieurs). Cette idée réductrice sera finalement abolie en psychologie, en effet l'activité humaine serait influencée par de nombreuses variables sociétales et culturelles notamment.

La théorie de l'activité de Leontiev (cité dans Orly, 2019) invite donc à réfléchir « la logique d'auto-mouvement du processus de développement » c'est-à-dire comprendre les variables impliquées dans le processus de développement comme le suggère Vygotski. Cette théorie de l'activité apparaît comme une psychologie plus concrète, pour comprendre et consolider l'apprentissage. Pour Olry (2019), le fait d'analyser l'action engendre une meilleure compréhension de l'activité et l'identification de deux principaux types de situations, celles « où quelque chose est à apprendre » ainsi que celles « par lesquelles on peut apprendre ce qui doit l'être ».

Rogalski (2008) décrit de ce fait dans le chapitre de son livre *Les Fondamentaux* qu'il existe une distinction entre tâche et activité. En effet, l'activité revient au sujet et la tâche aux objets de l'action. Ces définitions ont d'abord été proposées par Leontiev (1978, cité dans Rogalski, 2008) pour ensuite être approfondies par Leplat (1997, cité dans Rogalski, 2008) définissant la tâche comme une sorte de but à atteindre avec certaines contraintes et l'activité

comme ce que développe une personne qui réalise cette dite tâche (actes, inférences, hypothèses, décisions...) ainsi que la façon dont le temps est géré par cette personne (charge de travail, fatigue, stress...), et enfin ses interactions avec son entourage, son environnement. Pour cet auteur, la réalisation d'une tâche est alors ce qui oriente l'activité. L'analyse de l'activité doit donc premièrement s'appuyer sur une analyse de la tâche. Cependant, l'activité en tant que telle ne se résume pas uniquement à ce qui est donné de faire en vue de la tâche, elle résulte de la combinaison de nombreux paramètres externes.

Il y a de ce fait une différence entre l'analyse que l'on pourrait faire de la « tâche élève » et de la « tâche enseignant » selon Rogalski (2008). Pour elle, la seconde est bien plus délicate et il n'existe pas à proprement parler de « mode d'emploi ». Pour cela, il faut donc considérer un modèle de l'enseignement comme une gestion « d'un environnement dynamique humain » (Rogalski, 2003, cité dans Rogalski 2008), où l'enseignant serait une sorte de médiateur entre l'élève et les compétences à apprendre.

2.1.2. Les postulats des théories de l'activité

L'un des postulats les plus importants des théories de l'activité est celui du couplage acteur-situation. En effet, comme l'explique Durand (2001) la situation en tant qu'expérience vécue par l'acteur est construite par ce dernier et n'a donc d'existence uniquement dans le cas où elle est dépendante à son action. Une sorte de processus circulaire dynamique et changeant comporte donc l'action et la situation qui se définissent l'une l'autre. Pour illustrer cela, il prend l'exemple d'une salle de classe où l'espace de travail (situation) – qui est défini par l'action de l'enseignant (acteur) – définit l'action de ce même enseignant. Cette co-définition – malgré que l'on puisse croire le contraire – est simultanée et permanente : les deux parties définissent l'autre à chaque instant. De ce fait, on ne peut analyser et tenter de comprendre l'action d'un enseignant (acteur) que si l'on tient compte du contexte (situation) dans laquelle

cette dernière se déroule. Parallèlement à cela, il serait insensé de prétendre analyser une situation sans analyser l'action qui s'y déroule.

Durand (2016) fait part du double postulat de l'énaction et de l'expérience (E&E) de Theureau. L'énaction faisant référence à « l'acte de faire émerger du sens », c'est donc une interaction dite « asymétrique » entre un acteur et son environnement. L'expérience quant à elle renvoie à la description d'une partie de l'activité en respectant ce caractère d'interaction asymétrique. Ce double postulat repose sur l'hypothèse selon laquelle l'activité peut être décrite à différents niveaux et pas seulement à un niveau dit « inférieur » (c'est-à-dire le niveau d'expérience usuelle). En effet, l'activité peut être analysée dans sa globalité des niveaux des plus étendus aux plus restreints.

Ces postulats de l'énaction et de l'expérience proviennent de recherches d'autres auteurs. Les propositions de Varela (cité dans Durand, 2016) avancent comme postulat de l'énaction que l'activité de l'humain est foncièrement cognitive parce qu'elle utilise et participe à la construction des savoirs en accord avec le couplage asymétrique (acteur/environnement) et que par sa nature pratique elle engage l'humain dans son environnement. Le postulat de l'expérience quant à lui voit son apparition avec la précision d'une notion de conscience préreflexive initialement abordée par Sartre. La conscience préreflexive en tant que telle est la capacité de l'humain à se rendre compte de son implication dans ce qui l'entoure. Cette dernière sert donc à nourrir les définitions d'objets théoriques et d'étude du cours d'action notamment mais aussi à la création de méthode permettant d'accéder à l'activité humaine dans sa globalité. Ces postulats d'énaction et d'expérience mènent à l'idée initialement pensée par Peirce et revue par Theureau selon laquelle l'activité humaine serait une « activité-signé », c'est-à-dire que tous les Hommes pensent et agissent par signes, tout le processus menant à l'activité ainsi que l'activité en tant que tel font donc sens.

2.2. Méthodologie de l'étude

2.2.1. Contexte et participants

Les données ont été recueillies en 2021 dans une classe de 9 élèves de grande section en REP +. Habituellement une classe de 12 élèves comme dédoublée en vue du dispositif en REP, pour cause de déménagements il y avait seulement 9 élèves présents en classe. L'enseignante titulaire est aussi Maîtresse d'Accueil Temporaire (MAT) à l'école maternelle Gustave Courbet. Faisant partie de la circonscription Nîmes 1 et plus particulièrement du quartier Valdegour, cette école maternelle comporte 172 élèves au total et fait partie de l'académie de Montpellier. Lors de ces recueils de données j'étais alors stagiaire pour 3 semaines. Dans cette classe, les élèves étaient majoritairement allophones, en effet peu d'entre eux parlaient Français (souvent des enfants du voyage). Les dispositifs de cette classe étaient donc orientés pour que les élèves puissent se sentir en sécurité malgré la barrière de la langue. Plusieurs élèves de la classe étaient de plus régulièrement absents (en partie à cause de la COVID et de leurs organisations familiales), l'organisation avait été pensée en fonction de cela. En effet, en 2021 les conditions de classes étaient quelque peu particulières en vue des dispositions causées par la COVID, en particulier en vue du fait que les enseignants (et stagiaires) devaient obligatoirement porter des masques. Ces élèves déjà en difficulté au niveau du langage ont été confrontés à ces deux années difficiles (2020 et 2021) avec des contextes très particulier ce qui a très sûrement freiné leurs apprentissages (notamment de la langue française).

2.2.2. Recueil de données

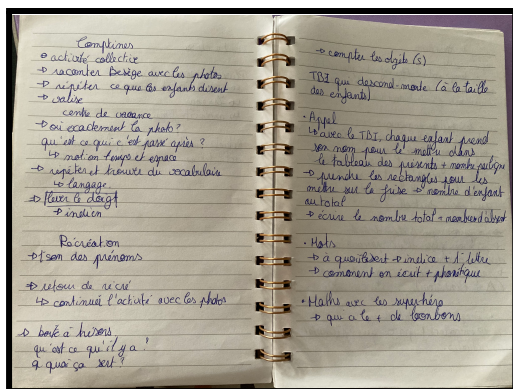
Lors de ce SOPA en 2021, nous avons pris des photographies de la salle de classe (cf : annexe 2), grâce à un téléphone portable lorsque les élèves n'étaient pas en classe. Pour rendre compte de



l'organisation globale dans la classe et du fonctionnement de l'enseignante, nous avons pris une photographie globale de celle-ci. Les photographies des ateliers autonomes quant à elles servent à montrer le mode de fonctionnement plus particulier de l'enseignante et à mettre en avant certains ateliers qui visent la construction de l'autonomie. Nous avons aussi pris en photographie le plan de travail d'un élève fait par l'enseignante (voir annexe 3) afin de rendre compte de la manière dont sont communiquées (aux élèves et aux parents) les tâches à effectuer en classe.



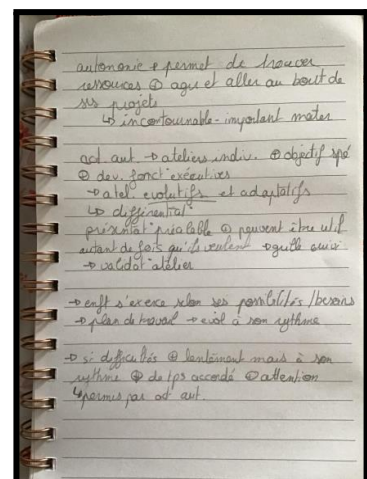
De plus, le fait d'être en stage (SOPA) a permis de pouvoir observer la classe et son



fonctionnement et de prendre dans un carnet des notes ethnographiques sur le déroulement des journées pendant plusieurs jours ; annoter les différents types d'atelier et la place de l'enseignante particulièrement en fonction des difficultés de chacun. En effet, nous avons eu l'occasion de noter

tout ce qui nous paraissait participer à la construction de l'autonomie de ces élèves (dispositifs, gestes professionnels...) et de poser des questions à cette enseignante dès que quelque chose semblait intéressant.


Nous avons aussi réalisé un entretien semi-directif (cf : annexe 1) avec la Maîtresse d'Accueil Temporaire lors d'un temps hors horaires scolaires afin d'avoir son avis sur la



construction de l'autonomie en classe et des explications sur comment elle mettait globalement cela en place dans sa classe. Pour cela, nous avons préalablement préparé des questions (listées en annexe 1) sur les sujets que nous voulions aborder avec elle en lien avec

les traces d'activités. Nous avons donc effectué une prise de notes ethnographiques sur un carnet lors de ce dernier. Cela nous a permis d'obtenir des informations plus globales sur des choses sur lesquelles nous n'avions peut-être pas instinctivement porté mon attention. De plus, des conversations informelles ont eu lieu pendant de petits temps de classe dès que l'occasion se présentait afin d'avoir des informations à chaud sur l'activité de classe.

Toutes ces données ont été rassemblées dans un tableau (cf : Annexe 4) afin de pouvoir être exploitées pour une analyse de l'activité dans cette classe. Le traitement de ces dernières servira donc la compréhension de l'activité au service de la construction de l'autonomie.

Photographies/Descriptions	Observations	Entretiens
<p><u>La salle de classe</u></p> 	<p>La classe est spacieuse et aérée pour que l'enseignante puisse avoir un œil sur tous les coins de la classe. Habituellement lors des temps d'autonomie elle se déplace pour observer ce que les élèves font, réexpliquer si besoin, montrer l'exemple, poser des questions (étayage).</p>	<p>L'autonomie est, pour l'enseignante MAT de mon premier SOPA, ce qui permet à l'enfant de trouver des ressources pour agir et aller au bout de ses projets. C'est-à-dire donc une sorte de pré-requis pour pouvoir évoluer dans son environnement.</p>

2.2.3. Traitement des données

Pour traiter ces données une méthode inductive est le plus pertinent afin d'expliquer les phénomènes globaux de la construction de l'autonomie à partir de données recueillies sur le terrain. En effet, il est intéressant de confronter les données entre elles et en particulier les traces d'activités (observations, photos) avec les entretiens afin de comprendre comment est mise en place la construction de l'autonomie dans une classe de maternelle. Les traces d'activité mettent en avant le couplage entre l'acteur (les élèves) et la situation de classe et les entretiens, la réflexion sur l'activité (conscience préreflexive). Nous avons donc, après avoir récolté toutes les données dans cette école, confronté ce que nous avons pu observer et prendre en photo avec les explications qui nous ont été données par l'enseignante. Nous avons ainsi pu faire des aller-retours entre l'activité en tant que telle et la réflexion sur

celle-ci que ce soit ce qui avait été pensé en amont ou les remarques à postériori. Beaucoup de choses se sont passées entre le moment où l'organisation de classe a été pensée, celui où les élèves ont utilisé le matériel et celui où l'enseignante a répondu à mes questions, l'activité a donc été de nature très différente. C'est le principe même du couplage acteur-situation, l'action que nous avons pu observer a été influencée par la préparation de l'enseignante et de sa posture mais aussi du contexte dans laquelle elle se déroulait et cela dans une dynamique de co-définition circulaire. Cela comporte autant d'éléments qu'il me fallait prendre en compte afin de traiter mes données convenablement.

Premièrement, nous nous sommes penchées sur l'environnement global, la classe, comment et pourquoi elle avait été aménagée de cette manière. Il était donc intéressant de faire des aller-retours entre nos observations et les dires de l'enseignante puis, d'observer les élèves dans cette classe afin de voir si ce qui avait été prévu se passait réellement. Suite à cela, confronter nos observations sur la disposition de la classe et l'utilisation de ces espaces par l'enseignante et les élèves était pertinent afin de mettre en avant la manière dont les dispositifs mis en place pour l'autonomie étaient utilisés. En effet, la place de l'enseignante étant une variable majeure à étudier, il était donc important d'y prêter attention. Ensuite, il nous paraissait important de prendre en compte l'utilisation des ateliers autonomes dans cette classe. Quand, pourquoi, comment étaient-ils mis en place et utilisés ? Pour cela, il fallait donc confronter les traces d'activité et les dires de l'enseignante (sur le moment ou en différé lors de l'entretien).

Dans un second temps, il est intéressant de traiter les données liées aux dispositifs mis en place dans la classe, comme les ateliers autonomes. Pour cela, il était donc opportun de confronter l'utilisation en classe (traces d'activité) avec les objectifs et attentes de l'enseignante. D'autres dispositifs particuliers étaient aussi mis en place pour favoriser l'autonomie en classe. Encore une fois, mettre en parallèle comment ces dispositifs étaient

utilisés, quelle était la place de l'enseignante et surtout les dires de cette enseignante nous semblait réellement pertinent afin de nous approcher au plus près de la manière dont elle construisait l'autonomie des élèves de sa classe.

Finalement, nous avons trouvé trois axes importants qui pourraient dévoiler la manière dont l'autonomie est construite en maternelle. En étudiant le tableau (cf : annexe 4) nous avons observé que plusieurs éléments pour construire l'autonomie des élèves relevaient de la structuration spatiale et temporelle de la classe (coins, temps donnés, mise à disposition...). Suite à cela, nous avons découvert que l'autonomisation des enfants passait aussi par de nombreux dispositifs mis en place (ateliers, plan de travail...). Enfin le troisième et dernier point important que nous avons soulevé, grâce à la relecture, le recoupage et la réflexion sur ces données est la place de l'enseignante.

3. Résultats et discussion

3.1. La structuration spatiale et temporelle de la classe

3.1.1. Les "coins" dans la classe

La première chose que nous allons décrire est l'environnement global de la classe. En effet, c'est le premier aspect de l'activité auquel nous avons accès. Nous avons pu remarquer que l'enseignante a créé des espaces aménagés pour les différents domaines d'apprentissage. En effet, dans la classe, nous avons pu observer un coin réservé à la peinture, aux ordinateurs, aux puzzles, ainsi que des coins plus "basiques" réservés au langage, aux mathématiques ou encore au graphisme. Lors d'un entretien informel nous avons pu en discuter avec l'enseignante qui nous a donc expliqué que ce fonctionnement en "coins" de classe laissait une plus grande transparence et la possibilité aux élèves de choisir en toute connaissance



(dans la limite du possible) les compétences qu'ils veulent travailler. Elle en donne les objectifs : faciliter leurs déplacements dans la classe, leurs choix et prises d'initiatives pour que les élèves puissent au mieux construire leur autonomie. En accord avec cela, nous avons pu observer que lors des choix d'atelier (tous les matins) les élèves n'avaient qu'assez peu de requêtes envers l'enseignante, ils se dirigeaient spontanément vers un atelier qu'il voulait. Un élève qui voulait travailler le graphisme a par exemple su où se diriger pour prendre un atelier qui le lui permettrait.



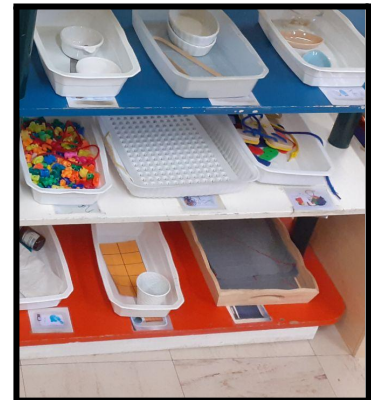
En effet, les élèves peuvent, grâce à la disposition des “coins” de la classe, tout de suite savoir ce qu'ils vont travailler. Les élèves savent alors trouver ce qu'ils veulent ou peuvent chercher en observant la pièce sans avoir à demander de l'aide, dû à la lisibilité visuelle de cette dernière. Nos observations ont bien montré que les élèves avaient une facilité à se déplacer dans la classe ainsi qu'à trouver un atelier qu'ils voulaient réaliser. Cependant, il est difficile de savoir si ce sont les “coins” de classe qui permettent cela. Effectivement, la lisibilité générale du lieu permet, selon nous, aux élèves de naviguer plus librement. Seulement nous ne savons pas réellement si l'activité de l'enseignante a réellement aidé les élèves à comprendre ce qu'ils étaient en train de travailler. Un point indéniable cependant est que les objectifs de l'enseignante sont bien remplis, les traces d'activité et les entretiens nous montrent que la conscience préréflexive (objectifs préalables ainsi qu'entretiens) corrèle bien avec la réalité de l'activité des élèves.

Pareillement, Eduscol (2015) présente une ressource de maternelle s'intitulant “Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières” dans laquelle on retrouve le principe que nous avons pu observer, à savoir, aménager les coins de la classe en délimitant clairement les différents espaces par l'agencement du mobilier afin que l'organisation de la

classe soit matérialisée explicitement pour les élèves. Cela permet aux élèves d'être (dans la mesure du possible) maîtres de leurs apprentissages, plus autonomes et donc plus investis. Dans cette ressource on retrouve bien l'objectif premier de choix de la part de l'enfant pour servir son autonomie. Nous ne sommes pas convaincus que la partie transparence des apprentissages soit réellement travaillée ici, ce n'est pas, en tous cas, un objectif dans la littérature que nous avons pu traiter.

3.1.2. L'accessibilité

Dans ces différents "coins" de classe sont mis en place des ateliers autonomes. Ces ateliers autonomes sont disposés à hauteur des enfants. L'enseignante de cette classe a en effet pensé au préalable l'achat de meubles bas afin de permettre l'accessibilité de ces ateliers. Lorsque nous avons observé cette classe nous avons eu l'opportunité de voir des élèves aller chercher et ranger des ateliers dans ces meubles. Egalement, le tableau blanc interactif (TBI) présent dans la classe est réglable pour permettre de le mettre à hauteur des élèves afin qu'ils puissent l'utiliser. De plus, des images de l'atelier sont collées à l'endroit où celui-ci se range. L'enseignante nous a expliqué que par cela, chaque élève apprend que chaque chose a sa place et peut ranger les ateliers au bon endroit pour qu'ils puissent être retrouvés par un autre camarade plus tard. En accord avec cela, ces images permettent parfois de savoir ce qu'il y a dans chacun des ateliers.



Le fait d'avoir tous les ateliers disposés à hauteur d'enfant permet que les élèves aient facilement accès à ces ateliers et qu'ils puissent les prendre ainsi que les remettre à leur place sans avoir à demander d'aide. Cela permet également aux élèves de pouvoir prendre eux même les décisions et de ne pas attendre qu'on leur donne un travail. Les photos des ateliers sont placées devant ces derniers afin d'apporter à l'élève les meilleurs outils pour prendre une

décision. Ces photos servent donc aux élèves pour plusieurs choses : ils voient ce qu'il y a dans quel atelier et savent où et comment ranger. Cela permet à l'enseignante de gagner du temps et en même temps cela permet aux élèves de développer leur prise de décision.

C'est effectivement un des dispositifs mis en avant par Eduscol (2015) dans leur ressource sur l'aménagement de la salle de classe d'enfants de moins de 3 ans. Dans ce dernier, il est stipulé que les jeux et activités seront, dans l'idéal, disposés proprement à hauteur d'enfants afin qu'ils puissent y accéder à tout moment sans aide extérieure à eux même. De plus, une photo devra être placée à l'endroit où se trouve le jeu afin que l'enfant puisse le ranger tout seul et donc gagner en autonomie (Edoscol, 2015 ; Laloux, 2015). C'est exactement ce qui est réalisé dans la classe de cette enseignante et ce qui permet aux élèves de savoir avant de choisir ainsi que de pouvoir ranger en autonomie.

3.1.3. Un temps dédié

Lors des semaines dans cette classe de grande section, nous avons pu observer que chaque matin les élèves réalisaient des ateliers autonomes. Cette activité ritualisée permet, selon l'enseignante, de savoir qu'à ce moment-là ils auront libre choix sur leurs apprentissages. Chaque jour de la semaine ce temps est donc alloué aux ateliers autonomes, toujours pendant le même temps, au même moment. Nous avons pu observer que lorsqu'ils rentraient en classe, les élèves savaient ce qu'ils avaient à faire : choisir un atelier ainsi que mettre son étiquette attestant de sa présence.

Ce dispositif est un bon moyen pour eux de prévoir, de pouvoir laisser un atelier de côté et de savoir quand ils pourront le terminer. En effet, la temporalité ritualisée permet de donner aux élèves des clés en plus pour pouvoir faire seuls. Au début de l'année, cela nécessite évidemment un apprentissage, cependant l'habitude arrive et les élèves réalisent leurs tâches en autonomie. Ils ne sont donc plus dans l'attente de directives mais directement dans l'action.

Des enseignants et chercheurs (Alban-Arrouy et al., 2009) ont montré l'importance des rituels chez les enfants de maternelle et notamment l'implication de ces derniers dans l'autonomisation de l'enfant. Selon eux, les activités ritualisées permettent d'aider chaque élève à trouver leur place au sein du collectif sans craindre de se perdre grâce à la répétition de ces mêmes rituels chaque jour. Ils permettent aussi de s'appropriier l'espace et de s'inscrire dans un temps et un espace socialement organisés. Ces temps donnés aux ateliers autonomes par l'enseignante que nous avons observés participent donc en ce sens au développement de l'enfant dans son parcours individuel et social et lui permettent de s'ancrer et d'entrer plus facilement dans la tâche, ce qui développe donc son autonomie. L'élève à cet âge a besoin que l'on structure le temps de classe par des rituels et des temps donnés « [...] non pour le brimer, mais, pour, au contraire, lui permettre de s'y adonner en toute sécurité. » (Meirieu, 2015). L'enfant a besoin de marquer précisément les différentes étapes de la journée, par la mise en place de rituels mais aussi par l'alternance entre les moments où il peut se livrer à des activités librement choisies comme les ateliers autonomes et ceux où il convient qu'il s'inscrive dans un collectif, pendant les regroupements par exemple. C'est ainsi que, pour ce chercheur, « [...] l'enfant apprend à s'inscrire dans le monde, à développer sa liberté dans une collectivité. »

3.2. Des dispositifs au service de l'autonomie

3.2.1. Les ateliers autonomes

La visite dans cette classe nous a permis d'observer une spécificité particulière que nous avons évoqué précédemment : les ateliers autonomes. Que ce soit des ateliers type Montessori ou tout autre atelier créé par l'enseignante, ils ont tous la même modalité : être utilisés par les élèves en autonomie. Nous avons observé qu'ils sont disposés dans la classe et sont utilisés par les élèves tous les matins. Chaque élève choisit donc son atelier. Ces derniers

ont pour objectifs (de la part de l'enseignante) de développer différentes compétences :



motricité fine, comparaison de longueurs, écriture des lettres ainsi que bien d'autres. Pour l'enseignante, ce dispositif permet de laisser le choix aux élèves en ce qui concerne leurs apprentissages ainsi que de leur permettre de s'entraîner en autonomie avec du matériel qui leur a

préalablement été présenté. En observant, nous avons pu remarquer l'aisance globale des élèves pour choisir un atelier malgré les temps de "flottement" de certains. De plus, certains de ces ateliers autonomes étaient plutôt à visée d'autonomie quotidienne comme ceux de transvasement de liquide par exemple.

Mettre en place des ateliers autonomes dans une classe permet en effet que "chacun s'y retrouve" c'est-à-dire, que chaque élève puisse développer les compétences qui lui paraissent nécessaires (ou du moins intéressantes) et qu'il ne soient pas, comme traditionnellement, "obligés" de réaliser un tel atelier comme le reste de la classe. Cela permet également à l'enfant de développer sa capacité à prendre des décisions, un très grand pilier de la construction de l'autonomie. De plus, ces ateliers exercent l'autonomie de l'enfant parce qu'ils ont des objectifs qui permettent à l'enfant de développer son autonomie intellectuelle mais aussi motrice. En effet, ils développent tant les compétences nécessaires scolairement (dénombrer, reconnaître les lettres...) que dans la vie quotidienne (casser une noix, verser de l'eau, visser et dévisser des goulots...) car ces deux volets permettent ensemble l'autonomisation de l'élève.

Semblablement, pour Bailleux et Paour (2016), la construction de l'autonomie doit se baser sur les besoins de l'enfant et nécessite une attention toute particulière afin que ce dernier puisse apprendre à prendre ses propres décisions. En ce même sens, selon Eduscol (2015), le fait de choisir permet une plus grande motivation de la part de l'enfant. L'enfant

doit choisir, expérimenter mais aussi se tenir à sa décision, cela permet donc de développer leur autonomie intellectuelle ainsi qu'affective : ils apprennent la place du choix dans la vie de la classe et se construisent comme individus dans la société. C'est en effet ce que nous avons pu observer dans la classe de l'enseignante de grande section. Pour Laloux (2015), les ateliers autonomes permettent aux élèves de pouvoir rechercher, tâtonner, réussir, échouer mais aussi découvrir avec une diversité de matériels au service d'une même compétence afin que ces dernières soient des compétences stables et transposables. De plus, la possibilité de faire et refaire permet à l'élève de s'exercer jusqu'à la réussite de ce dernier. Cela permet donc, selon elle, de construire chez l'enfant une confiance en lui et en ses compétences en plus d'une meilleure autonomie.

3.2.2. Les plans de travail

Toute l'année les ateliers autonomes varient et à certains moments l'enseignante construit avec l'appui des élèves des plans de travail individualisés pour leur permettre de développer certaines compétences attendues. En effet, pour les enfants n'allant pas spontanément vers certains ateliers, ayant besoin de consolider des apprentissages ou simplement d'avoir des objectifs concrets, l'enseignante sélectionne plusieurs ateliers dans la classe qu'ils devront réaliser et faire valider. Nous avons observé que ces plans de travail sélectionnent plusieurs ateliers dans la classe que l'élève devra réaliser, c'est une sorte de contrat de travail entre l'élève et l'enseignante.

Le plan de travail permet à l'enseignante de faire de la différenciation tout en développant les mêmes compétences chez tous les élèves. Également, ils permettent à l'enfant, ses parents et l'enseignante, de savoir exactement ce qui doit être fait. L'autonomie est développée parallèlement aux compétences et en prenant en compte le champ des possibles de l'enfant. S'il est bien expliqué à l'enfant nous pensons qu'il peut être source de motivation, grâce à la notion d'objectif à atteindre clair et à la portée de l'élève. Nous

pouvons mettre ces plans de travail individualisés en parallèle avec les plans de travail uniques qui sont mis en place dans certaines autres classes. Ces derniers ne prennent pas en compte l'enfant mais le groupe classe, cela favorise le choix et donne des objectifs à l'enfant mais serait peut-être moins adapté.

Connac (2016) explicite que le plan a pour objectif de relier compétences à travailler et besoins particuliers des élèves. Pour lui ces derniers permettent donc de leur transmettre le sens des responsabilités tout en mettant en avant l'esprit du vivre ensemble. Les élèves se développent tous ensemble mais à des rythmes différents. C'est un bon moyen de responsabiliser les élèves et de leur donner des buts. En effet, selon Hoffinans-Gosset (cité dans Bailleux et Paour, 2016), l'individualisation a une grande place dans l'autonomisation de l'élève. C'est pour cela que pour lui les processus de différenciation comme nous avons pu les observer dans cette classe par le biais des plans de travail sont incontournables dans la construction de l'autonomie. Il serait donc, par cela, moins efficace si les plans de travail étaient collectifs.

3.2.3. Les rituels

D'autres dispositifs sont mis en place dans cette classe, sous forme de rituels. Le premier étant le rituel de l'appel : au TBI chaque enfant prend l'étiquette numérique de son prénom et la met dans le tableau prévu pour cela. Une grande majorité des élèves réalisaient cette tâche assez vite, peu d'élèves dans la classe donc peu d'étiquettes avec les prénoms, tous ont semblé reconnaître la leur. Un petit rappel de l'enseignante était parfois nécessaire pour certains élèves pressés de commencer leur atelier. Un second rituel consistait à ce qu'un élève fasse la date (accompagnement si besoin de l'enseignante) puis la présente au groupe classe. Pour cela, un élève doit reconnaître et placer à l'endroit prévu à cet effet le jour de la semaine ainsi que le numéro de ce dernier (et le mois avec aide, si changement). Les jours et les numéros sont rangés dans l'ordre. Suite à cela, il devra présenter son travail en disant

“Aujourd’hui, nous sommes *jour de la semaine* *numéro* *mois* *année*.”, les autres élèves répètent ensuite. Cet exercice a semblé difficile pour la plupart des élèves de cette classe dû au fait que la majorité de ces derniers étaient allophones. Lorsque qu’en entretien informel j’ai interrogé l’enseignante sur cela, elle m’a affirmé que la ritualisation de cette activité avait pour but de mettre en confiance les élèves, en sachant ce qu’il y avait à faire et par répétition du même processus langagier tous les jours, cela faciliterait leur engagement dans la vie de l’école et leurs apprentissages.

La ritualisation permet à chaque élève de savoir ce qui doit être fait. Aussi, ce dispositif permet aux élèves de choisir quand le faire (dans une limite de temps impartie). Cela responsabilise les élèves, chacun sait qu’il doit aller mettre son étiquette et seulement la sienne. Ils savent aussi que chaque jour un élève va réaliser la date, cet élève est aussi et bien évidemment prévenu dès le matin afin qu’il ait le temps de choisir quand réaliser cette tâche (dans le temps imparti d’ateliers autonomes libres). Cela entraîne l’individuation de l’élève qui, en effet, présente seul le résultat de son travail à ses camarades. Cependant nous avons pu remarquer que les élèves avaient seulement à prendre le jour et le numéro suivant, comme ils étaient rangées dans l’ordre. Cela ne permettait donc pas réellement de comprendre si cet atelier faisait sens pour les élèves.

Comme nous le disions précédemment pour la ritualisation des ateliers autonomes, selon Alban-Arrouy et al. (2009) les rituels permettent aux élèves de se développer individuellement dans un cadre social rassurant leur permettant de s’ancrer plus facilement dans la tâche qui est répétée tous les jours. Cependant, selon Zerbato-Poudou (2002 cité dans Roblin, 2017), il existe parfois des rituels vides de sens pour les élèves. En effet, le rituel typique de la date en maternelle ne permettrait en fait pas réellement de construire la succession des jours de la semaine, ni de reconnaître les noms des jours par la reconnaissance des lettres de l’alphabet par exemple. Ces rituels perdureraient parce qu’ils permettent une

sorte de transition entre la maison et l'école. Ils apparaissent comme éléments de routines plus que comme réels apprentissages. Tout de même, les rituels en général sont bénéfiques à la construction de l'autonomie de l'élève parce qu'ils apportent un cadre sécurisant nécessaire pour Piaget (cité dans Kamii, 1991) par exemple. Savoir que tous les jours le déroulé de la journée est le même permet à l'enfant de se concentrer sur ses apprentissages car il est dans un environnement connu et sécurisé, cela favorise son développement social, affectif mais aussi intellectuel.

3.3. La place de l'enseignant dans la construction de l'autonomie

Dans cette classe, il y a un "coin ménage" avec des objets du quotidien qui servent à



nettoyer (balai et pelle, serpillière...). Pour le peu surprise au début j'ai questionné l'enseignante sur le but de ce coin dans la classe, cela est quelque chose que l'on ne voit pas partout. Cette enseignante avait pour objectif de responsabiliser les élèves : s'ils salissent quelque chose, font tomber du sable par terre par exemple, ils ont à disposition

des outils afin de nettoyer eux même. Mon observation m'a permis de constater que (du moins au moment où j'ai pu observer la classe) les élèves ne nettoyaient pas spontanément ; ils attendaient que la professeure en fasse la demande explicite. C'est pour cela, après avoir demandé ce qu'elle pensait de ce dispositif, l'idée de juste poser la question "Qu'est ce que tu pourrais faire maintenant?" (sous entendant pour nettoyer) a été proposée par cette dernière afin que l'idée d'utiliser les objets du coin ménage émerge.

C'est en effet une idée très intéressante cependant pas tout à fait au point au départ. L'enseignante a donc réfléchi aux régulations qui pourraient être mises en place. Le fait que l'idée vienne directement (et plus tard spontanément) de l'enfant lui-même apporte un indicatif sur son niveau de construction de l'autonomie. Parfois, pour cela il faut une participation active de l'enseignante qui se doit d'aiguiller l'enfant. Effectivement, un élève

qui prend lui-même des initiatives est de cette manière plus autonome. C'est donc en ce sens que le rôle de l'enseignante est extrêmement important, elle explique, étaye, questionne et emmène l'enfant à se dépasser, à apprendre et à devenir autonome.

Les ateliers autonomes – présents en grand nombre, bien organisés, à portée des élèves et ritualisés - nécessitent tout d'abord une première présentation en petits groupes afin d'en expliciter le fonctionnement ainsi que le but avant d'être placés à disposition des élèves dans la classe. La présentation est nécessaire, selon l'enseignante, l'enfant ne peut pas utiliser du matériel si on ne lui a pas préalablement expliqué ce que l'on attendait qu'il fasse. Durant nos observations nous avons assisté à une présentation. Lors de cette dernière l'enseignante a expliqué les objectifs de l'atelier, nommé les objets de ce dernier, explicité l'utilisation, montré comment le ranger et où mais elle a aussi fait participer les élèves en leur faisant expérimenter l'utilisation.

Cette première étape permet que les élèves puissent apprendre à savoir faire seuls. Cela permet aussi que les élèves n'aient pas tous besoin de l'enseignante en même temps qui peut alors se concentrer sur le fait d'accompagner individuellement les élèves dans leurs apprentissages. L'enseignante a un statut de médiatrice dans les apprentissages de l'enfant, elle étaye pour qu'ensuite les élèves soient autonomes dans leur tâche.

Les conduites d'étayage sont pour Bruner (1983 ; 2011, cité dans Bailleux et Paour, 2016) un outil majeur permettant un meilleur engagement de l'élève dans la tâche. Cet étayage personnalisé permet aussi à l'adulte de choisir la complexité de la tâche en fonction du niveau de l'élève et de l'accompagner. Selon cette théorie, l'hétérorégulation (ou médiation) permet à l'enfant d'intégrer progressivement les normes sociales et diverses stratégies qu'il pourra ensuite mettre en place en autonomie. C'est sur ce point que Laloux (2015) met un point de vigilance. Pour cette dernière « [...] favoriser l'autonomie par

l'autonomie à l'école maternelle n'est pas une réponse pédagogique pertinente en soi et peut même engendrer chez le jeune enfant un sentiment d'abandon ou d'appréhension [...] ». En ce sens, il est important d'accompagner l'élève dans sa construction d'autonomie en établissant une relation de confiance enseignant-élève, en apportant de l'aide et du soutien comme pour tous les apprentissages.

4. Perspective et conclusion

Notre question de départ était : Comment se construit l'autonomie en maternelle ? Cette étude nous a permis de faire des recherches sur le développement de l'enfant et la construction de son autonomie ainsi que d'analyser l'activité dans une classe de grande section. Avant de pouvoir prétendre à développer son autonomie, l'enfant doit s'individualiser. Pour cela, le premier processus est le développement moteur de l'enfant. Suite à cela, l'enfant peut découvrir le monde par lui-même, il commence alors à développer des attitudes réflexives. C'est ici que l'école entre dans la construction de l'autonomie de l'enfant. Nous avons pu, dans ce travail de recherche, observer une classe de grande section, l'activité des élèves ainsi que celle de l'enseignante mais aussi interroger cette dernière sur le fonctionnement de sa classe, et plus particulièrement sur la manière dont elle pensait construire l'autonomie de ses élèves.

Grâce aux théories de l'activité nous avons pu recouper les données que nous avons récolté (traces d'activités et entretiens) afin de les analyser et nous avons de ce fait relevé 3 axes principaux dans le développement de l'autonomie chez ces élèves de maternelle. Tous ces axes correspondent au moins en grande partie à ce que nous avons pu découvrir dans nos recherches scientifiques et littéraires. Notre étude a permis le constat suivant : la construction de l'autonomie des élèves repose sur des piliers importants. Le premier pilier que nous avons eu l'occasion de faire apparaître est celui de la structuration de l'espace et du temps pour

construire un environnement sécurisant et connu par l'enfant. Comme nous l'avons lu lors de nos recherches dans la littérature, un enfant, pour se développer correctement, doit se trouver dans un environnement qu'il connaît pour se sentir en sécurité et pouvoir apprendre dans les meilleures conditions. Le deuxième pilier quant à lui repose sur la mise en place de dispositifs personnalisés et ritualisés afin de permettre aux enfants de pouvoir développer leurs compétences à leur rythme. Là aussi nous remarquons que la notion d'environnement sécurisant est importante, plus l'enfant connaîtra son rôle mieux il pourra développer son autonomie. Ainsi, le dernier pilier – mais non des moindres – met en valeur l'importance de la médiation de la part de l'enseignant ; il prend tout son sens pour apprendre à l'enfant à savoir faire par lui-même. En effet, l'enfant a besoin de l'encadrement de l'adulte pour apprendre, pour être rassuré mais aussi félicité afin de ne pas se sentir abandonné.

Ce travail de recherche a permis de mettre en avant des aspects nécessaires au bien-être de l'enfant. Assurément, il est important que les élèves montrent une construction de l'autonomie viable selon leur âge pour leur permettre d'évoluer convenablement dans la société. Ces résultats sont intéressants d'un point de vue pédagogique car ils mettent en avant des dispositifs plus ou moins simples à mettre en place dans sa classe afin de favoriser la construction de l'autonomie des élèves. Ces derniers pourront être utilisés et même affinés par des enseignants. Cette étude m'a permis de développer ma capacité d'observation et d'analyse de moments de classe. Il est indéniable qu'étant enseignante j'appliquerai et m'approprierais ces différents dispositifs de construction de l'autonomie afin de mener à bien la réussite de mes élèves. Évidemment, le contenu de cette recherche n'est pas exhaustif, il pourrait être exploré plus en détails dans d'autres classes de maternelle, dans d'autres écoles ou encore dans des milieux sociaux différents. Nous avons conscience, de plus, de la subjectivité des données dû à l'analyse de données brutes, sans l'aide d'outils standardisés. Plusieurs facteurs entrent en jeu, nous avons cependant essayé d'être le plus proche de la

réalité. Cette étude pourrait être menée dans d'autres conditions afin d'avoir un plus large panel de dispositifs et d'informations sur la construction de l'autonomie. Réaliser un questionnaire sur les pratiques enseignantes pour construire l'autonomie des petits élèves, par exemple, nous semble une étude particulièrement intéressante à mener en complément de celle-ci.

5. Bibliographie

- Alban-Arrouy, J., Marchesan, I., Schmitt, P., & Marquié-Dubié, H. (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier.
- Bailleux, C., & Paour, J. L. (2016). L'éducation cognitive au service du développement de l'autonomie et de l'autorégulation. *Psychologie et Scolarités*, 139-163. <https://doi.org/10.4000/books.pup.38470>.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). Le principe d'autonomie. Dans : , M. Barbot & G. Camatarri (Dir), *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation* (pp. 7-48). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. Doi : 10.3917/puf.barbo.1999.01
- Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). Vers une théorie de l'apprentissage autonome. Dans : , M. Barbot & G. Camatarri (Dir), *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation* (pp. 49-118). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. Doi : 10.3917/puf.barbo.1999.01
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, (2), 57-90. Doi : 10.3917/cdle.030.0057
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage*. Douais : Editions Tempes.

- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme «action située»: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, (2), 79-100. Doi : 10.3917/sta.055.0079
- Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activités*, 13(13-1). <https://doi.org/10.4000/activites.2769>
- Eduscol, 2015, *Créer une dynamique d'apprentissage*, [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/1/Ress_c1_agir_creerdynamique_456441.pdf. Consulté le 30 mars 2022.
- Eduscol, 2015, *Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/document/13351/download>. Consulté le 22 février 2023.
- Eduscol, 2015, *Un aménagement de l'espace bien pensé*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/document/13432/download>. Consulté le 30 mars 2022.
- Eduscol, 2021, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>. Consulté le 14 décembre 2021.
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle: un nouvel idéal pédagogique?. *Recherches en éducation*, (20). <https://doi.org/10.4000/ree.8103>
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20(3), 382-388. doi : 10.1080/02796015.1991.12085561
- Laloux, C., réseau des référents maternelle de circonscription et des formateurs de l'académie de Lille. (2014). Construire l'autonomie de l'élève. [En ligne],

<http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/construire-lautonomie-des-elevés>. Consulté le 17 avril 2023.

Lauzon, F. (2011). *L'éducation psychomotrice: Source d'autonomie et de dynamisme*. PUQ.

Leleu-Galland, È. (2015). L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. *Enfances Psy*, (2), 23-32. <https://doi.org/10.3917/ep.066.002>

Le Robert. (s. d.). Autonomie. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 8 décembre 2021 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/autonomie>

Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive: modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 121-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1141>

Meirieu, P. (2015). Des rituels, oui... mais lesquels. *Le Café Pédagogique, disp. in* <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx> (ver. il 09/12/2017).

Olry, P. (2019). Chapitre 6. Aleksei Leontiev et la théorie de l'activité. Dans : Philippe Carré éd., *Psychologies pour la formation* (pp. 105-121). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0105>

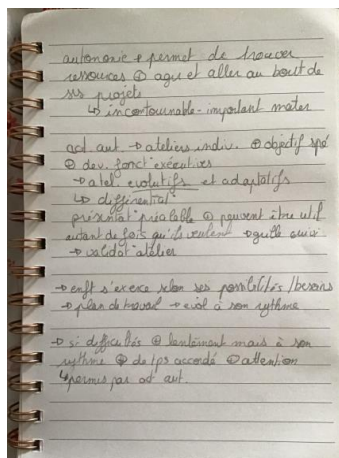
Patry, D. (2018). L'autonomie: l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles?. *Tréma*, (50). <https://doi.org/10.4000/trema.4237>

Roblin, A. (2017). Rituels et activités ritualisées en maternelle: des temps d'apprentissage.

Rogalski, J. (2008). Théorie de l'activité et cadres développementaux pour l'analyse liée des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves. *La classe de mathématiques: activités des élèves et pratiques des enseignants*, 1, 1.

6. Annexes

Annexe 1 : Entretien semi-directif avec la MAT du 1^{er} SOPA



Questions :

Quelle définition donneriez-vous à l'autonomie ?

Mettez vous en place des activités autonomes dans votre classe ?

Si oui, comment (modalité d'accès, d'évolution, d'évaluation...)?

Trouvez-vous que cela fait sens dans un parcours vers la différenciation des élèves ? Si oui, en quel sens ? Si non, pourquoi ?

Comment vous adaptez-vous à des élèves en difficulté ?

Explication des réponses :

L'autonomie est, pour l'enseignante MAT de mon premier SOPA, ce qui permet à l'enfant de trouver des ressources pour agir et aller au bout de ses projets. C'est-à-dire donc une sorte de pré-requis pour pouvoir évoluer dans son environnement.

Pour développer cette autonomie, elle organise sa classe de telle façon que les enfants puissent ranger les objets à leurs places grâce à des photographies de ces ateliers à la place où ils se rangent (voir annexe 2).

De plus, elle travaille avec des activités autonomes (voir annexe 2) qui lui permettent de laisser aux élèves la possibilité de trouver les ressources nécessaires pour agir sur leur environnement. Elle explique donc que ce type d'activité se présente sous forme d'ateliers individuels qui ont des objectifs spécifiques et permettent à l'enfant de développer ses fonctions exécutives. C'est-à-dire qu'ils développent les capacités cognitives de l'enfant afin qu'il puisse appréhender le monde avec de nombreux outils. Ces activités doivent être présentées une première fois (et représentées si l'enfant n'a pas bien compris) puis les élèves

sont libres de les utiliser quand ils veulent lors de temps donnés, en l'occurrence tous les matins.

Ce sont des ateliers amenés à évoluer durant l'année et qui peuvent être adaptés en fonction des capacités de chaque enfant. De plus, ces ateliers exercent l'autonomie de l'enfant non seulement parce qu'ils sont à réaliser en autonomie comme on l'entend, de sa première définition, c'est-à-dire seul, mais aussi parce qu'ils ont des objectifs permettant de développer l'autonomie intellectuelle de l'enfant. L'enfant choisit son atelier et s'exerce selon ses possibilités. Ces ateliers demandent une présentation préalable pour ensuite pouvoir être utilisés autant de fois que l'enfant en ressentira le besoin pour s'exercer et s'entraîner dans les temps dédiés à cela. Concernant le suivi de ces activités, elle fonctionne avec des grilles de suivi pour voir où en est chaque enfant et valider ou non les différents ateliers.

C'est en ce sens qu'elle crée pour chaque élève un plan de travail personnalisé (voir annexe 3) de ses activités autonomes, qui correspond à leurs besoins. Ce système lui permet donc de répondre au mieux aux besoins des élèves et donc de suivre le rythme de chacun. Elle se sert des activités autonomes et plus particulièrement des plans de travail personnalisés comme entrée dans le développement de l'autonomie de l'enfant peu importe ces difficultés. Ainsi, un enfant qui rencontrera des difficultés avancera plus lentement mais progressera à son niveau en autonomie. Cela lui permet de faire de la différenciation tout en développant communément les mêmes compétences.

Cette enseignante explique que ce dispositif d'ateliers en autonomie lui permettait de privilégier des temps pour les enfants avec plus de difficultés. En effet, les grilles de suivi permettent d'avoir une vue d'ensemble sur l'acquisition des compétences par chaque enfant et donc de les solliciter pour ce qu'ils n'auraient pas encore développé. De plus, les plans de travail permettent que les enfants et l'enseignant sachent exactement ce qui doit être fait. Chaque élève développe alors son autonomie parallèlement à ses compétences, à son rythme.

Annexe 2 : L'organisation de la classe en photo

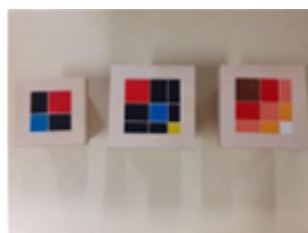
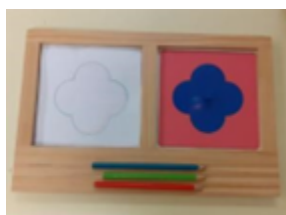
La salle de classe des Grande Sections en REP+



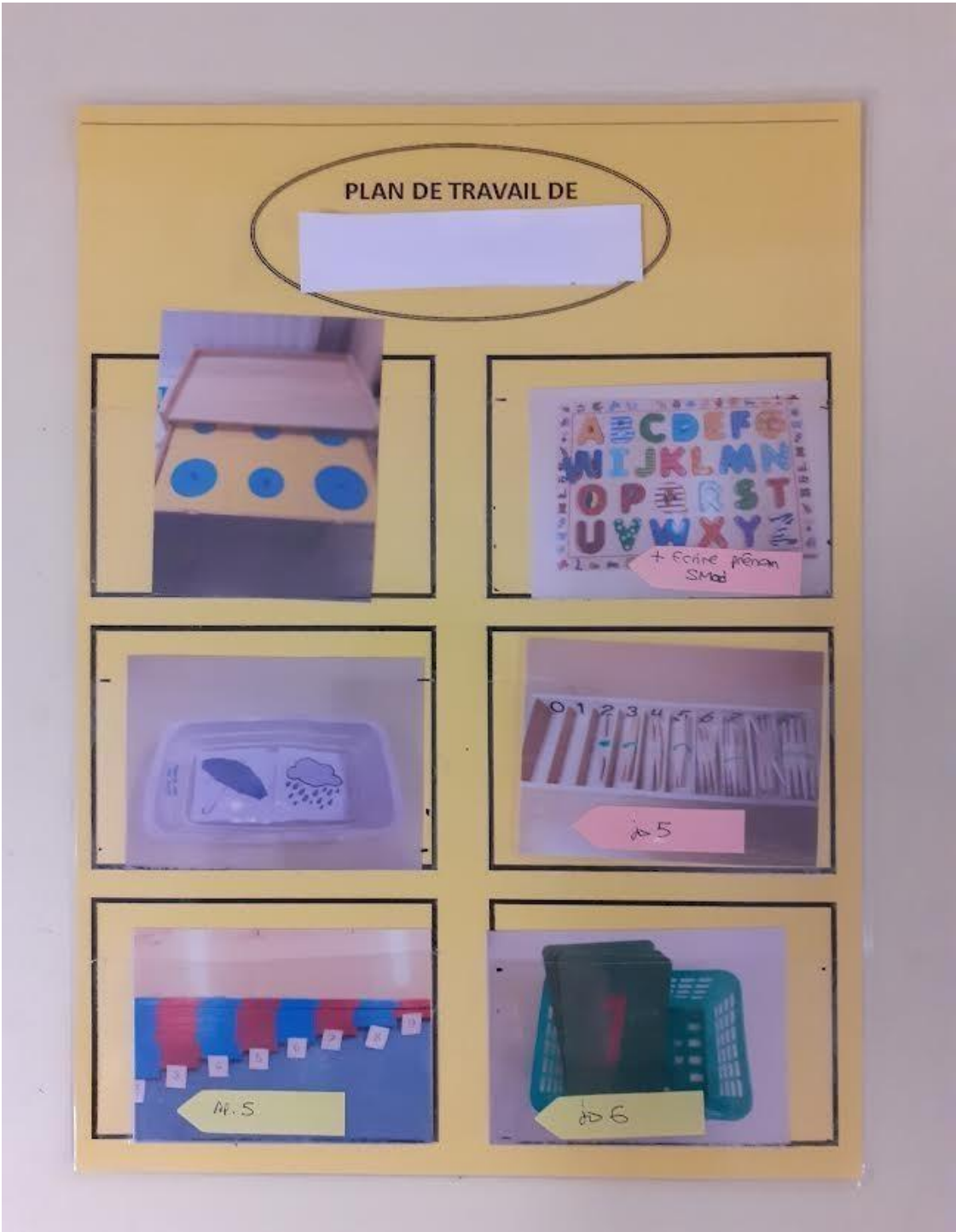
Les différents espaces dans la classe




Exemple d'atelier autonomes



Annexe 3 : Le plan de travail individuel



Annexe 4 : Tableau pour traitement de données

Photographies/Descriptions	Observations	Entretiens
<p data-bbox="62 395 293 427"><u>La salle de classe</u></p> 	<p data-bbox="667 395 1274 874">La classe est spacieuse et aérée pour que l'enseignante puisse avoir un œil sur tous les coins de la classe. Habituellement lors des temps d'autonomie elle se déplace pour observer ce que les élèves font, réexpliquer si besoin, montrer l'exemple, poser des questions (étayage).</p>	<p data-bbox="1292 395 2172 651">L'autonomie est, pour l'enseignante MAT de mon premier SOPA, ce qui permet à l'enfant de trouver des ressources pour agir et aller au bout de ses projets. C'est-à-dire donc une sorte de pré-requis pour pouvoir évoluer dans son environnement.</p>

Les différents espaces dans la classe

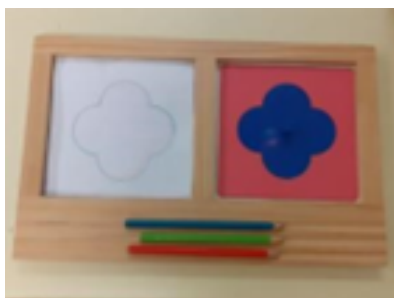
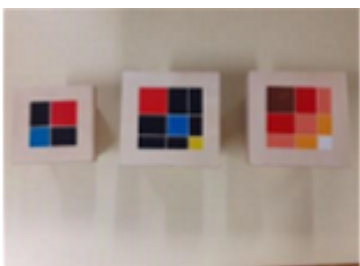


Les différents espaces (grandeur et mesure, langage, motricité fine...) permettent à tout le monde dans la classe de savoir où tout est rangé : par exemple lorsque que l'on cherche un atelier de graphisme, on sait où l'on doit chercher.

Les enfants à cet âge ont besoin d'organisation, de ritualisation pour développer au mieux leurs compétences.

Pour développer cette autonomie, elle organise sa classe de telle façon que les enfants puissent ranger les objets à leurs places grâce à des photographies de ces ateliers à la place où ils se rangent.

Exemple d'atelier autonomes



Chaque matin les élèves choisissent un atelier. L'enseignante reprend les élèves qui font un atelier "parce que le copain fait cet atelier" après un petit moment d'accueil un peu libre pour que l'élève choisisse un atelier par lui-même (prendre des décisions par lui-même) qu'il fera seul (individuation, l'enfant apprend à se détacher et à faire par lui-même)

De plus, elle travaille avec des activités autonomes qui lui permettent de laisser aux élèves la possibilité de trouver les ressources nécessaires pour agir sur leur environnement. Elle explique donc que ce type d'activité se présente sous forme d'ateliers individuels qui ont des objectifs spécifiques et permettent à l'enfant de développer ses fonctions exécutives. C'est-à-dire qu'ils développent les capacités cognitives de l'enfant afin qu'il puisse appréhender le monde avec de nombreux outils. Ces activités doivent être présentées une première fois (et représentées si l'enfant n'a pas bien compris) puis les élèves sont libres de les utiliser quand ils veulent lors de temps donnés, en l'occurrence tous les matins.

Ce sont des ateliers amenés à évoluer durant l'année et qui peuvent être adaptés en fonction des capacités de chaque enfant. De plus, ces ateliers exercent l'autonomie de l'enfant non seulement parce qu'ils sont à réaliser en autonomie comme on l'entend, de sa



première définition, c'est-à-dire seul, mais aussi parce qu'ils ont des objectifs permettant de développer l'autonomie intellectuelle de l'enfant. L'enfant choisit son atelier et s'exerce selon ses possibilités. Ces ateliers demandent une présentation préalable pour ensuite pouvoir être utilisés autant de fois que l'enfant en ressentira le besoin pour s'exercer et s'entraîner dans les temps dédiés à cela. Concernant le suivi de ces activités, elle fonctionne avec des grilles de suivi pour voir où en est chaque enfant et valider ou non les différents ateliers. Cette enseignante explique que ce dispositif d'ateliers en autonomie lui permettait de privilégier des temps pour les enfants avec plus de difficultés. En effet, les grilles de suivi permettent d'avoir une vue d'ensemble sur l'acquisition des compétences par chaque enfant et donc de les solliciter pour ce qu'ils n'auraient pas encore développé.

Le plan de travail individuel



C'est en ce sens qu'elle crée pour chaque élève un plan de travail personnalisé de ses activités autonomes, qui correspond à leurs besoins. Ce système lui permet donc de répondre au mieux aux besoins des élèves et donc de suivre le rythme de chacun. Elle se sert des activités autonomes et plus particulièrement des plans de travail personnalisés comme entrée dans le développement de l'autonomie de l'enfant peu importe ces difficultés.

Ainsi, un enfant qui rencontrera des difficultés avancera plus lentement mais progressera à son niveau en autonomie. Cela lui permet de faire de la différenciation tout en développant communément les mêmes compétences. De plus, les plans de travail permettent que les enfants et l'enseignant sachent exactement ce qui doit être fait. Chaque élève développe alors son autonomie parallèlement à ses compétences, à son rythme.

<p><u>Autres dispositifs</u></p>	<p>TBI à hauteur des élèves :</p> <p>Permet qu'ils utilisent le TBI en autonomie.</p> <p>Rituel de l'appel :</p> <p>Au TBI : chaque enfant prend l'étiquette numérique de son prénom et la met dans le tableau prévu à cet effet.</p> <p>Rituel de la date :</p> <p>Un élève est chargé de faire la date (accompagnement si besoin de l'enseignante) puis de la présenter ensuite au groupe (individuation de l'élève qui présente au groupe)</p>	
----------------------------------	---	--