



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Parcours enseignement et alternance

2015-2016

Mémoire de Master

Ecrit de clôture

Définir et développer l'autonomie dans ma classe de maternelle

Un dispositif mis à l'épreuve

soutenu par

Julie NIEDERLAENDER

Sous la direction de M. Verraest Pierre

Remerciements

Je souhaite remercier les personnes qui m'ont encadrée tout au long de cette année de stage : Pierre Verraest, mon tuteur de mémoire, mais aussi Marc Christoph et Aurélien Robinet, mes tuteurs de stage. Merci pour leurs conseils de qualité, la diversité de leurs regards sur les travaux menés et leur soutien qui ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe éducative de l'Ecole Maternelle de Nousseviller Saint-Nabor, pour leur soutien tout au long de cette année scolaire, et notamment mon ATSEM sans laquelle la mise en œuvre de mon dispositif aurait été difficilement possible.

Merci également à mes élèves qui m'ont inspiré ce travail de recherche et qui ont participé à la réussite de cette expérience.

Enfin, un grand merci à mes amis et à ma famille pour leur soutien et leurs encouragements. Nos moments partagés m'ont apporté l'enthousiasme et le recul nécessaires à l'aboutissement de mes travaux.

Table des matières

Introduction	1
I. La classe idéale pour développer l'autonomie des élèves de petite et moyenne sections	2
I.1. L'autonomie chez un élève de petite et moyenne sections de maternelle	2
I.1.a. Première tentative de définition de l'autonomie : liberté et faculté d'agir seul.....	2
I.1.b. L'autonomie scolaire.....	2
I.1.c. Huit formes d'autonomie	3
I.1.d. La nécessaire prise en compte du système dans lequel évolue l'élève.....	4
I.2. Un système permettant à l'élève d'exercer son autonomie : pratiques existantes	6
I.2.a. Les textes officiels.....	6
I.2.b. Une vision des pratiques actuelles : le paradoxe et les dispositifs de l'autonomie	8
I.2.c. Du côté des pédagogies alternatives	9
I.3. Une classe permettant aux élèves d'exercer leur autonomie : hypothèses	12
II. Le système que j'ai mis en place : organisation et suivi.....	12
II.1. La nécessité et l'envie de changer de mode de fonctionnement.....	13
II.1.a. Un mode de fonctionnement classique qui ne convenait pas.....	13
II.1.b. Une envie de faire différemment	14
II.2. Un dispositif mis en place en deux grandes étapes.....	15
II.2.a. En période 2 : un premier grand pas franchi vers l'autonomie	15
II.2.b. En périodes 3 et 4 : un dispositif plus abouti.....	16
II.3. Les outils de suivi et de régulation	17
II.3.a. La régulation et le suivi de la participation aux ateliers libres.....	17
II.3.b. La régulation et le suivi des réussites des élèves	18
II.3.c. L'observation guidée.....	18
II.3. Le questionnement permanent de mes élèves	18
II.3.a. La tâche et son but.....	19
II.3.b. La réalisation de la tâche et sa réussite.....	19
II.3.c. La mesure des progrès	19
III. Résultats et analyse	20
III.1. Un système lisible pour les élèves.....	20
III.2. Un système dans lequel les élèves sont volontaires.....	21
III.3. Un système dans lequel les élèves choisissent leur parcours d'apprentissage	21
III.4. Un système dans lequel les élèves évoluent à leur rythme	25
III.5. Un système qui permet aux élèves d'être conscients de leurs activités	28
III.6. Un système perfectible	29
Conclusions	30

Introduction

« *Apprends-moi à faire seul* », tel est le titre qu'a choisi Charlotte Poussin (2011) pour son ouvrage dont le but est d'expliquer la pédagogie de Maria Montessori aux parents. C'est en effet un résumé pertinent de cette pédagogie qui date d'un autre siècle mais dont un des piliers - l'autonomie de l'enfant - est toujours d'actualité au sein des écoles maternelles françaises. Cette injonction résume parfaitement le rôle de l'enseignant dans ce type de philosophie éducative : rendre ses élèves autonomes, leur offrir le cadre adéquat pour accéder à leur autonomie et l'exercer, la développer en toute confiance, sous le regard bienveillant de l'adulte.

Formulé ainsi, cela paraît évident. Et pourtant, lorsque j'ai eu la responsabilité de ma classe à mi-temps, classe composée de 7 élèves de petite section et 10 élèves de moyenne section, les solutions qui m'étaient proposées pour développer leur autonomie ne semblaient guère convenir. Les élèves n'étaient pas libres dans leurs apprentissages, les activités leur étant imposées. Quant aux ateliers dits autonomes, ils n'offraient pas les conditions nécessaires à une réelle autonomie de l'élève dans ses apprentissages. Une réflexion sur l'organisation d'une classe de maternelle s'est donc imposée, afin d'aboutir à une définition personnelle de l'autonomie d'un élève de 3 à 5 ans et de répondre à la problématique suivante : Quels dispositifs peut-on mettre en œuvre dans une classe de maternelle de petite et moyenne sections pour permettre aux élèves d'exercer leur autonomie ? Exercer signifiant ici pratiquer dans le but d'améliorer mais également mettre en œuvre.

Dans une première partie, je définirai ce que j'entends par « élève autonome » et préciserai de quels types d'autonomies il est question. Cette définition sera complétée par les pistes offertes par différents modèles pédagogiques sur la question du développement de l'autonomie de l'enfant et des dispositifs pouvant y contribuer. Je pourrai ainsi dresser un portrait idéal hypothétique d'une classe permettant à l'élève de maternelle d'exercer en toute liberté une autonomie certaine.

Dans une deuxième partie, j'expliquerai comment je me suis appropriée ce portrait et comment cela s'est traduit dans ma classe, en lien avec les contraintes qui lui sont inhérentes. Je présenterai ainsi le dispositif que j'ai choisi de mettre en œuvre, son fonctionnement ainsi que ses outils de suivi et de régulation.

Ces outils me permettront, dans une troisième partie, de dresser un bilan, de montrer les points positifs de ce dispositif mais aussi les éléments qui restent à améliorer, dans l'optique d'offrir aux élèves une classe qui leur permette d'être et de devenir autonomes.

I. La classe idéale pour développer l'autonomie des élèves de petite et moyenne sections

Voyons donc, tout d'abord, quelle pourrait être la classe idéale, offrant aux élèves de 3 à 5 ans tout le nécessaire pour exercer leur autonomie en construction. Pour ce faire, cherchons dans un premier temps à définir ce que peut signifier cette autonomie.

I.1. L'autonomie chez un élève de petite et moyenne sections de maternelle

I.1.a. Première tentative de définition de l'autonomie : liberté et faculté d'agir seul

Il convient, dans un premier temps, de s'attarder un peu sur la définition du mot autonomie. Parmi les définitions du dictionnaire Larousse en ligne¹, une seule se rapporte à l'individu : « *Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui* ». Les autres définitions concernent les institutions, les collectivités, les organismes publics ou encore les véhicules. Pour l'adjectif « autonome », ce même dictionnaire donne la définition suivante : « *Se dit de quelqu'un qui a une certaine indépendance, qui est capable d'agir sans avoir recours à autrui* ». L'autonomie d'un individu s'apparenterait donc à sa liberté, à son indépendance mais aussi à sa faculté à agir seul, sans l'aide de personne. Il y a donc un double aspect à prendre en compte.

Cette définition semble pertinente et peut donc être retenue. Cependant, elle reste trop générale pour l'appliquer à un élève de petite ou de moyenne section de maternelle. Il convient alors d'étudier et d'analyser d'autres propositions de définition pour affiner la nôtre.

I.1.b. L'autonomie scolaire

Barray, Gadolet et Guillot (1999), trois ergothérapeutes, se sont penchés sur la question de l'autonomie scolaire, réduisant ainsi le champ de définition à celui de l'école. Ils ont cherché à recenser toutes les situations de la vie scolaire au cours desquelles les élèves doivent

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

Le dictionnaire Larousse en ligne propose les trois définitions suivantes :

- *Situation d'une collectivité, d'un organisme public dotés de pouvoirs et d'institutions leur permettant de gérer les affaires qui leur sont propres sans interférence du pouvoir central.*
- *Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : L'autonomie d'une discipline scientifique.*
- *Intervalle d'espace ou de temps pendant lequel un véhicule, un appareil peut fonctionner sans nouvel apport d'énergie, de carburant, sans intervention extérieure : Voiture qui a une autonomie de 300 km.*

pouvoir s'en sortir seuls, sans l'aide de l'adulte. Ils ont ainsi obtenu une liste d'items qu'ils ont regroupés en plusieurs catégories : l'habillement (enlever ses chaussures, mettre ses moufles,...), l'usage des toilettes (s'asseoir sur les toilettes,...), la déambulation et l'installation en classe (se déplacer dans la classe en transportant quelque chose dans les mains,...), le repas et les collations (ouvrir son yaourt,...), le matériel scolaire (utiliser un tube de colle,...), la vie sociale et la communication (pouvoir exprimer les besoins essentiels (soif, mal, froid, chaud, pipi, faim),...) et l'hygiène (se moucher,...) (cf. Annexe I : Liste des items définis par Barry, Gadolet et Guillot). Ces items se rapportant tous à la vie pratique, leur vision de l'autonomie scolaire se concentre donc sur cet aspect-là de l'école. L'élève autonome est donc celui qui est capable d'effectuer un certain nombre de gestes de la vie quotidienne seul, sans l'adulte. Cette vision est très restrictive puisqu'elle ne prend pas en compte la possibilité que la capacité à faire seul à l'école puisse dépasser le cadre des gestes pratiques. De plus, la liberté de l'individu n'est pas abordée.

I.1.c. Huit formes d'autonomie

Pour compléter ce point de vue, dont l'aspect restrictif est étroitement lié au domaine de spécialité de l'étude menée, il convient de s'intéresser au tableau dressé par Caudron (2001) qui distingue huit formes différentes d'autonomie que l'on peut rapporter à l'enfant. Le tableau suivant liste ces huit formes et en donne quelques exemples.

Forme d'autonomie définie par Caudron	Exemples
L'autonomie corporelle	<ul style="list-style-type: none"> • la prise de conscience de son corps et de ses possibilités • la coordination et le contrôle des gestes • l'aisance dans les déplacements
L'autonomie matérielle et pratique	<ul style="list-style-type: none"> • la « débrouillardise », • la capacité de s'adapter à l'environnement de la classe et de l'école
L'autonomie spatio-temporelle	<ul style="list-style-type: none"> • se situer dans l'espace et le temps • s'orienter en prenant des repères
L'autonomie langagière	<ul style="list-style-type: none"> • savoir s'exprimer • savoir utiliser à bon escient le langage oral et écrit • savoir formuler ce qu'on veut dire
L'autonomie dans	<ul style="list-style-type: none"> • anticiper ce qu'on va faire

l'organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> • gérer son temps • modifier une méthode qui s'avère peu efficace
Forme d'autonomie définie par Caudron	Exemples
l'autonomie affective	<ul style="list-style-type: none"> • la maîtrise et l'expression des sentiments • l'affirmation de soi sans recours systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui
l'autonomie intellectuelle	<ul style="list-style-type: none"> • aimer savoir se poser des questions, • contrôler une affirmation ou un résultat, • s'informer • mobiliser les connaissances acquises
l'autonomie morale	se référer, pour guider et juger de son action, à des règles ayant une valeur en elles-mêmes, au lieu de se soumettre simplement à l'adulte et au groupe

On retrouve donc, chez Caudron, l'ensemble des aspects évoqués par Barry, Gadolet et Guillot. L'ensemble des items établis par ces derniers peut être défini par quatre des huit formes évoquées par Caudron : l'autonomie corporelle, l'autonomie matérielle et pratique, l'autonomie spatio-temporelle et une partie de l'autonomie langagière. On est bien dans le « faire seul ». Mais aucun item ne peut être mis en lien avec l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie affective, l'autonomie intellectuelle ou l'autonomie morale (cf. Annexe II : Correspondance entre les formes d'autonomie définies par Caudron et les items de l'autonomie scolaire telle que définie par Barry, Gadolet et Guillot). Caudron nous apporte donc ces pans supplémentaires, non négligeables puisqu'ils sont directement liés aux apprentissages scolaires.

On comprend alors que la définition de l'autonomie d'un élève ne peut pas se résumer en une seule phrase. La question est plus complexe et les aspects développés ci-dessus méritent un approfondissement. Un élève ne sera réellement autonome que s'il arrive à l'être sur les différents plans définis ci-dessus.

I.1.d. La nécessaire prise en compte du système dans lequel évolue l'élève

Enfin, dès lors que l'on s'intéresse à l'autonomie des enfants, il convient d'étudier l'environnement dans lequel ils évoluent car l'un et l'autre sont étroitement liés. Le dispositif

dans lequel l'élève est placé lui permet d'exercer plus ou moins son autonomie et ce de façon plus ou moins indépendante, selon ce qui est proposé. Aussi, si l'on veut traiter de la question de l'autonomie des élèves, convient-il de s'intéresser également aux dispositifs éducatifs de l'autonomie.

Une pédagogie est aujourd'hui incontournable en matière d'autonomie de l'enfant. Son nom est sur toutes les lèvres : celles des parents, celles des éducateurs et celles des enseignants. Il s'agit de Maria Montessori (1870-1952). Sa « pédagogie scientifique », comme elle la qualifie elle-même, appartient au courant des pédagogies actives initié principalement par le philosophe suisse Pestalozzi (1716-1827), selon lequel l'éducation doit se faire à partir de l'expérience, au contact direct des sciences et qui a pour postulat de base que la connaissance est un moyen au service d'une activité d'apprentissage mais aussi un résultat majeur de cette activité. L'éducation dite nouvelle se développe à partir de ce postulat au début du 20^{ème} siècle. On citera notamment Dewey (1859-1952) et son slogan « learning by doing » aux Etats-Unis, Kerschensteiner (1854-1932) et ses « écoles du travail » en Allemagne, Decroly (1871-1932) et ses activités proposant observation, association et expression en Belgique. Les Français Freinet (1896-1966) et Cousinet (1881-1973) et le Suisse Ferrière (1879-1960) se sont largement inspirés de ce dernier.

Si la plupart des grands pédagogues ont traité, chacun à leur façon, la question de l'autonomie, il est aujourd'hui question d'une pédagogie de l'autonomie. Lahire (2001) tente de dresser la figure idéale typique de celle-ci. Il soutient notamment que « *l'autonomie repose sur trois éléments : la transparence, l'objectivation et la publicisation* ». Il évoque ainsi le fait que la classe orientée vers l'autonomie de l'élève est souvent divisée en plusieurs sous-espaces, chaque sous-espace ayant une fonction bien définie, identifiée par un affichage clair, rappelant les règles, les consignes, les savoirs, les connaissances et présentant éventuellement des travaux d'élèves. Tout le monde ne fait donc pas la même chose au même moment et la classe se retrouve divisée en petits groupes. Pour ce faire, et pour proposer des activités adaptées, l'enseignant doit bien connaître ses élèves, ce qui est rendu possible, entre autre, par des évaluations diagnostiques. Enfin, il précise que dans la pédagogie de l'autonomie, l'élève est actif et doit donc être autorisé à se déplacer dans la classe et à parler avec ses camarades. Il doit également pouvoir choisir son activité. L'auteur dresse ainsi le portrait typique d'une classe dans laquelle l'enseignant souhaite développer l'autonomie de ses élèves. Mais il souligne qu'il est très rare que de telles classes existent réellement, les enseignants étant « *partagés entre les envies d' « autonomie » et des difficultés pratiques à mettre en œuvre ces envies dans les faits* ».

Philippe Meirieu (s.d. b), lui aussi, évoque le rôle important du dispositif dans lequel évoluent les élèves dans la construction de leur autonomie. Il invite les enseignants à partir du principe que « *tous les élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement* » et à accepter notre responsabilité d'enseignant qui est celle de les aider dans ce chemin. Ainsi soutient-il que « *c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie.* »

Une définition de l'autonomie de l'élève de petite et moyenne sections de maternelle commence donc à se dessiner, et l'on comprend que celle-ci ne saurait être séparée de la définition des conditions de son développement. Définir l'autonomie d'un élève, c'est également définir le système dans lequel il évolue – conditions matérielles, organisations spatiale et temporelle, activités proposées, rôle de l'enseignant. Si Lahire nous fournit quelques pistes à ce sujet, il convient d'élargir son point de vue pour analyser ce qui nous est actuellement proposé.

I.2. Un système permettant à l'élève d'exercer son autonomie : pratiques existantes

I.2.a. Les textes officiels

Dans un premier temps, analysons ce que nous proposent les textes régissant le système éducatif français en matière d'autonomie.

Le programme de l'école maternelle actuellement en vigueur (MENESR (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), 2015a) évoque à plusieurs reprises l'autonomie de l'élève et la nécessité de la développer. Dans la partie « *apprendre en jouant* », par exemple, le jeu est présenté comme un moyen pour les enfants « *d'exercer leur autonomie* ». Dans la partie « *Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes* », c'est l'autonomie intellectuelle qui est abordée : il est proposé, « *pour provoquer la réflexion des enfants* » de les mettre « *face à des problèmes à leur portée* » et ce dans tous les domaines. Les élèves, face à des situations problèmes, à des questions ouvertes sans réponse directe, vont chercher, faire appel à leur connaissance, tester, expérimenter et sont encouragés dans ce sens par l'enseignant. « *Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement* ». Le programme donne ainsi deux pistes permettant de développer l'autonomie des élèves : le jeu et la résolution de problèmes dans différents

domaines.

De même, dans les ressources d'accompagnement du programme de maternelle (MENESR, 2015b) l'autonomie est un sujet abordé à plusieurs reprises, sous différents aspects (autonomie corporelle, affective, spatio-temporelle,...) et qui semble concerner tous les domaines. Des pistes d'activités autonomes ou permettant aux élèves de développer leur autonomie sont proposées (cf. Annexe III : L'autonomie dans les ressources d'accompagnement du programme de maternelle). A travers l'activité physique, l'enfant conquiert son autonomie corporelle. Pour cela, l'enseignant est encouragé à soutenir l'élève, à le rassurer. Toujours en éducation physique, l'espace doit être aménagé pour que les élèves puissent exercer leur autonomie spatio-temporelle. De même, le numérique est envisagé comme un outil au service du travail en autonomie. En ce qui concerne le langage, les documents d'accompagnement proposent un certain nombre d'activités autonomes : le travail écrit, la piste graphique, une boîte avec des outils de graphisme à disposition des élèves, des maquettes et des décors pour raconter les histoires lues avec l'enseignant ou encore des boîtes à raconter.

Le socle commun des connaissances et des compétences actuellement en vigueur (MENESR, 2006) nous fournit également quelques pistes à propos de l'autonomie des élèves. La dernière des sept compétences qui composent le socle est intitulée « *l'autonomie et l'initiative* ». L'autonomie y est définie comme « *le complément indispensable des droits de l'homme : la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même* » et y est présentée comme une condition indispensable à la réussite, non seulement scolaire, mais aussi personnelle, professionnelle et sociale. Pour être autonome, l'élève doit acquérir un certain nombre de connaissances, développer des capacités et des attitudes spécifiques. Nous ne citerons ici que celles qui nous semblent les plus importantes dans le cadre de l'école maternelle. On relèvera ainsi que « *chaque élève doit connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses* », être capable de « *s'appuyer sur des méthodes de travail* », « *savoir respecter des consignes* », « *raisonner avec logique et rigueur* », « *s'auto-évaluer* » et « *développer sa persévérance* ». Il est également nécessaire que l'élève s'engage volontairement dans ses apprentissages et qu'il soit pleinement conscient des enjeux sous-jacents. « *Chacun doit avoir la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques* » et « *conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre* ». L'autonomie est donc présentée comme une combinaison de

connaissances, de capacités et d'attitudes. Elle est également associée à l'esprit d'initiative. Le texte invite les enseignants à développer l'autonomie de leurs élèves puisqu'il précise que celle-ci « *ne [fait] pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire* ».

Quelques pistes sont ainsi suggérées par les textes officiels régissant le système éducatif français, et ce sur différents volets de l'autonomie, notamment l'autonomie langagière, intellectuelle et spatio-temporelle mais aussi sur l'aspect liberté de l'autonomie.

1.2.b. Une vision des pratiques actuelles : le paradoxe et les dispositifs de l'autonomie

Héloïse Durler (2015, p.193) relève que « *l'autonomie de l'élève, à comprendre à la fois comme capacité (pouvoir faire seul) et comme liberté (choisir, décider de son propre chef), est devenue [...] une catégorie incontournable de l'univers scolaire* ». Dans cette définition de l'autonomie de l'élève, elle rejoint ainsi les deux grands principes évoqués précédemment : un élève autonome est un élève qui est capable de faire seul ce qu'on lui demande et qui est libre de choisir, de décider de son activité. Elle souligne aussi ce que nous avons pu constater : l'autonomie fait partie des exigences scolaires.

Dans la définition même de l'autonomie, il y a quelque chose de paradoxal puisque celle-ci « *est non seulement envisagée comme un but à atteindre (notamment par la maîtrise des connaissances et des règles), mais également comme le moyen ou le support pour mener à bien cette entreprise* » (Durler, 2015, p.31). L'école a ainsi pour objectif de rendre l'élève autonome tout en lui proposant des activités pour lesquelles il doit déjà être autonome. Il faut donc agir en parallèle sur deux tableaux, deux registres.

Le paradoxe de l'autonomie, présentée comme objectif de l'école mais aussi comme moyen d'y parvenir n'est pas la seule contradiction que l'on peut relever. L'autonomie de l'élève suppose également sa liberté dans le choix de son activité, de ses apprentissages. Or, une tension indéniable existe entre la liberté de l'enfant et les exigences liées au fonctionnement d'une classe, qu'elles relèvent de la discipline ou de l'aspect institutionnel qui voudrait que chaque enfant ait accès et soit confronté aux mêmes activités et que le niveau atteint soit à minima le même pour tous, ceci dans un souci d'équité. Comment concilier les envies de l'enfant et les besoins du maître ? Durler (2015) évoque alors, pour réduire cette tension, l'importance de l'engagement de l'enfant qui doit être en accord avec la volonté de l'enseignant, empruntant l'idée à Rousseau (cité par Durler, 2015, p.32) qui écrivait que l'élève « *doit faire ce qu'il veut ; mais il doit vouloir ce que vous voulez qu'il fasse* ». C'est dans cette phrase que se trouve la clé. L'enseignant doit amener l'enfant à vouloir, à désirer

ce que lui souhaite. Il doit l’emmener là où il le souhaite, sans l’y contraindre, avec son adhésion.

Pour dépasser le paradoxe de l’autonomie à l’école et réduire la tension existante entre la volonté des enfants et celle de l’école, les enseignants mettent en œuvre différents dispositifs –les dispositifs pédagogiques de l’autonomie - dont Héloïse Durler (2015) dresse une typologie qu’il est intéressant de retranscrire ici car elle permet d’enrichir notre réflexion.

Engagement	Dispositifs	Exemples
Engagement intellectuel	Dispositifs de problématisation pour mettre le monde en question	Se poser des questions
	Dispositifs de contrôle intellectuel pour maîtriser la question	Expliciter un raisonnement
	Dispositifs d’auto-correction pour se remettre en question	Se servir de ses erreurs pour progresser
Engagement instrumental	Dispositifs de planification des apprentissages	Contrats et plans de travail
	Dispositifs d’auto-évaluation des apprentissages	Panneau d’auto-évaluation
	Dispositifs d’auto-administration des savoirs	Bande numérique
Engagement moral	Dispositifs de responsabilisation	Contrat
	Dispositifs de concernement	Les responsabilités
Engagement expressif	Dispositifs d’intéressement	Stimuler la curiosité (jeu)
	Dispositifs de participation	Participer

L’enseignant désireux d’offrir à ses élèves une classe permettant son « autonomisation » (néologisme emprunté à P. Meirieu) dispose donc d’un large éventail de dispositifs parmi lesquels il lui faudra choisir.

I.2.c. Du côté des pédagogies alternatives

Ce choix est rendu possible par la liberté pédagogique dont les enseignants français disposent. L’enseignement frontal, transmissif, n’est pas un modèle imposé et on peut s’inspirer d’autres modèles existants ou qui ont pu exister. Différentes pédagogies, dites « alternatives » proposent un environnement de travail permettant de respecter et de développer l’autonomie des élèves.

Le principal point commun de ces pédagogies est la place accordée à l'enfant qui constitue le centre, le cœur du système d'apprentissage. Les prémisses se dessinent avec Rousseau dont « *la pédagogie est innovatrice en ce qu'elle présente un caractère psychologique (connaître la psychologie de l'enfant)* », prenant en compte différents stades de développement de l'enfant, celui de la maternelle étant celui du développement des désirs et des sens, jusqu'à 12 ans (Gauthier & Tardif, 2012). Freinet (cité par Go, 2007) lui-même écrivait : « *L'école Freinet sera le domaine des enfants, où tout est étudié et réalisé pour les enfants.* »

Autre point commun caractéristique de ces pédagogies, corolaire du principe précédent, c'est le respect de la liberté de l'enfant. Là aussi, Rousseau se pose en précurseur : « *selon la thèse de Rousseau, tout autant que l'adulte, l'enfant est libre et cette liberté doit être respectée* » (Gauthier & Tardif, 2012).

La place accordée à l'enseignant, elle aussi, est commune à ces différentes pédagogies. Rousseau (cité par Gauthier & Tardif, 2012) écrivait : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien* », soulignant ainsi la place secondaire du maître, qui est au service de l'enfant.

Parmi les pédagogies alternatives encore d'actualité, trois ont particulièrement attiré mon attention. Ce sont celles qui sont les plus souvent citées et dont on peut trouver des écoles d'application en France. Il s'agit de la pédagogie Montessori, de la pédagogie Freinet et de la pédagogie Steiner-Waldorf. Il est intéressant d'analyser ces trois pédagogies sur différents points : la place et le rôle de l'enseignant, de l'enfant et de son développement, du groupe, l'organisation de l'environnement de la classe et la philosophie éducative.

Les points communs relevés ci-avant sont étroitement liés au fait que ce soit l'enfant qui occupe la place centrale de ces pédagogies. « *On ne voit pas la méthode. Ce qu'on voit, c'est l'enfant.* » (Montessori, 1936). D'autres éléments de comparaison méritent d'être détaillés ici.

Concernant la place de l'enseignant, tout d'abord. Dans la pédagogie de Maria Montessori l'enseignant se doit d'être bienveillant, ouvert et attentif aux besoins de chaque enfant. C'est un accompagnant, « *un maître humble* ». Chez Freinet, il est le gardien de l'équilibre de la classe et veille à l'émancipation de l'individu.

L'enfant, nous l'avons vu, est au cœur des trois systèmes. Montessori, comme Steiner, envisagent un cycle de 3 ans pour les enfants de l'école maternelle. Les enfants de 3 à 6 ans se retrouvent dans la même classe car durant ces années, ils partagent le même développement psychologique et physique. Maria Montessori base une partie de sa

pédagogie sur les « *périodes sensibles* » de l'enfant. Durant chacune de ces périodes, l'enfant est réceptif à un type d'activité défini. Elles doivent être repérées et respectées.

L'environnement de travail est également un élément important. Pour Maria Montessori, il faut « *une ambiance adaptée* », la classe doit être divisée en plusieurs espaces dans lesquels les enfants puissent facilement se repérer. De plus, l'environnement doit être accueillant. Elle accorde, par exemple, une place importante aux fleurs dans ses maisons des enfants. Sur ce point, Rudolph Steiner la rejoint car, dans sa pédagogie, il est important d'utiliser des matériaux nobles, naturels et simples.

Maria Montessori se distingue sans doute de ses collègues par la nature quasi exclusivement individuelle des activités proposées aux enfants. Certes, il y a des règles de vie responsabilisantes dans une classe de type Montessori, mais le groupe n'est pas un outil principal d'éducation. Chez Freinet, au contraire, le groupe a toute son importance. L'entraide entre pairs est au cœur du dispositif et le travail coopératif est privilégié.

La philosophie éducative de Maria Montessori est donc principalement basée sur « *le libre choix* », « *la répétition de l'exercice* », « *le silence* » (Montessori, 1958) et le travail individuel. Elle observe un refus des récompenses de la part de ses élèves et l'inutilité de la sanction ainsi que celle des jouets dont les enfants se désintéressent complètement. Celle de Freinet est basée sur le travail coopératif, le développement de l'esprit critique de l'enfant et l'importance de l'expérience. Celle de Steiner, enfin, vise à un équilibre entre les activités cognitives, artistiques et techniques. « *L'égle importance accordée aux activités aussi bien cognitives qu'artistiques, techniques et pratiques vise à former la personnalité de l'élève, dans sa globalité* » (Ullrich, 2002). L'art occupe donc une place centrale dans cette pédagogie, ainsi que les activités manuelles. En maternelle, il n'y a pas d'apprentissage au sens strict du terme, les jeux libres sont importants.

Cette brève analyse comparative pousse tout de même à une conclusion importante : en maternelle, en France, il semblerait que la pédagogie de Maria Montessori soit plus facilement adaptable que celles de ses compères. En effet, le travail de groupe supposé par Freinet reste encore complexe pour des enfants de cet âge même si quelques mises en pratique peuvent lui être empruntées, comme le journal des élèves, la correspondance inter-scolaire ou encore le dessin libre. Quant à l'absence d'apprentissage au sens strict du terme de la pédagogie Steiner, on comprend que c'est en contradiction avec l'esprit de l'école française.

Si, dans les trois pédagogies citées ci-avant, il est question de liberté, de choix de l'enfant, aucune n'est allée jusqu'à l'extrême proposé par Neil et sa pédagogie libertaire, appliquée à

l'école de Summerhill. « *A Summerhill, il n'y a pas de programme à voir à tout prix ; les élèves ne sont pas obligés d'étudier, ils peuvent occuper leur temps comme ils le veulent* » (Gauthier & Tardif, 2012). Cette école a été fondée en 1921, dans les environs de Londres. Le public est composé d'enfants de 5 à 15 ans donc on s'éloigne de la maternelle mais on retiendra l'idée de la liberté absolue : un élève peut ne pas suivre de cours et jouer aussi longtemps qu'il le souhaite. Les élèves établissent eux-mêmes leurs règles, comme c'est le cas chez Freinet.

I.3. Une classe permettant aux élèves d'exercer leur autonomie : hypothèses

Finally, un élève autonome serait un élève libre de choisir l'activité qu'il souhaite (autonomie = indépendance), un élève qui pourrait se déplacer et se repérer dans l'école et dans la classe (autonomies corporelle et spatiale), un élève capable de faire seul et de réfléchir à ce qu'il fait, pourquoi il le fait et comment il le fait (autonomies matérielle, pratique, dans l'organisation du travail et intellectuelle), un élève qui saurait s'exprimer correctement, en particulier à propos de ses sentiments (autonomies langagière et affective) et qui évoluerait dans une communauté dont il accepterait pleinement les règles (autonomie morale).

Dans cette optique, il appartient à l'enseignant de lui proposer un environnement adapté qui lui permette d'évoluer à son rythme et selon ses envies. Il faudrait alors proposer à l'élève des activités lui permettant d'exercer son autonomie, aussi bien en la mettant à l'œuvre qu'en la développant.

Pour construire cette classe, l'enseignant dispose d'outils – les dispositifs de l'autonomie -, peut s'inspirer de ce qui est proposé dans les documents d'accompagnement du programme de maternelle et des pédagogies alternatives telles les pédagogies Montessori, Freinet ou encore Steiner-Waldorf. L'important, c'est de conserver à l'esprit que plusieurs formes d'autonomies sont à développer et que les conditions d'enseignement sont déterminantes.

II. Le système que j'ai mis en place : organisation et suivi

Malheureusement, si je dispose clairement d'une certaine liberté pédagogique, d'autres contraintes se sont imposées à moi (matérielles, spatiales, temporelles,...) et ont restreint mes choix. Néanmoins, un certain nombre d'éléments peuvent être mis en place afin d'offrir aux élèves un environnement leur permettant non seulement d'évoluer de façon autonome, en étant libres de leur choix et conscients de ce qu'ils font, mais aussi de progresser dans leurs différents apprentissages et dans leur acquisition d'une certaine forme d'autonomie. J'ai donc cherché à optimiser le dispositif proposé aux élèves de ma classe.

II.1. La nécessité et l'envie de changer de mode de fonctionnement

Le dispositif proposé actuellement à mes élèves est le fruit des nombreuses inspirations - recherches bibliographiques, documents d'accompagnement du programme, consultation de blogs de professeurs des écoles, interventions de formateurs,...- et de mes réflexions personnelles, guidées par le souci d'offrir à ces enfants un environnement adéquat.

II.1.a. Un mode de fonctionnement classique qui ne convenait pas

Pour rappel, j'enseigne à mi-temps dans une classe de 17 élèves : 7 élèves sont en petite section de maternelle et 10 en moyenne section. Le mode de fonctionnement en place à la rentrée de septembre était celui de la titulaire, souvent rencontré dans les classes de maternelle. Lors des phases de travail en ateliers, les élèves étaient répartis en quatre groupes : un groupe en atelier dirigé, un groupe en atelier semi-dirigé et deux groupes en autonomie (cf. Annexe IV : extrait du cahier journal de la période 1). La volonté de laisser les élèves agir de façon autonome était bien présente. Du moins dans la conception des journées. Mais la réalité fut différente.

Philippe Meirieu (s.d.a) le rappelle dans son dictionnaire de pédagogie : « *L'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle !* ». C'est ce que j'ai pu constater dans ma classe de maternelle. Les élèves des groupes en autonomie n'étaient pas vraiment autonomes, à moins de leur proposer des activités uniquement occupationnelles. Ce mode de fonctionnement ne permettait donc pas vraiment aux élèves de travailler de façon autonome ni de développer leur autonomie.

Deux dispositifs étaient en place pour respecter les rythmes d'apprentissage de chacun : pour les plus rapides, des activités dites de délestage étaient prévues tandis que ceux qui n'arrivaient pas à terminer dans le temps imparti avaient la possibilité de finir leur travail à un autre moment, généralement à l'accueil le matin. Cependant, les activités de délestage, également en autonomie, bien que conçues pour être porteuses d'apprentissage, n'étaient pas suivies et ressemblaient donc plus à des activités occupationnelles. Quant aux travaux à finir, ils concernaient souvent les mêmes élèves qui les cumulaient au fur et à mesure des semaines, le temps de l'accueil ne permettant pas de les finir, d'autant plus que le moment de l'accueil est un moment précieux, pendant lequel l'enseignant doit être disponible pour tous les élèves mais aussi pour leurs parents. Il m'était donc difficile de rester avec un élève pour lui réexpliquer son travail

Ainsi, bien que cette organisation permît à la classe de fonctionner de façon satisfaisante, ces deux points – la fausse autonomie et la prise en compte des différents rythmes trop superficielle - me posaient soucis. Le système ne me permettait pas d' « *autonomiser* » mes élèves, de leur offrir une « *ambiance adaptée* » au développement et à l'exercice de différentes formes d'autonomie.

II.1.b. Une envie de faire différemment

Je souhaitais une classe dans laquelle les élèves pourraient décider eux-mêmes de l'activité dans laquelle ils souhaitent s'engager, y progresser à leur rythme et par là-même être plus acteurs de leurs apprentissages et prendre plaisir à apprendre, sans ressentir de frustration. Cela faisait alors écho à certaines remarques de mes élèves. Certains petits voyaient ce que faisaient les moyens et me disaient : « Moi aussi, je veux faire ça ». Et inversement. Or, ce n'était pas prévu que des petits puissent faire des activités de moyens. Ou inversement. L'autonomie de mes élèves devenait une priorité. Je souhaitais mettre en place un fonctionnement différent et pour m'aider à le construire, il m'a paru indispensable de compléter mes recherches bibliographiques par l'analyse de ce qui se fait dans d'autres classes.

J'ai eu l'opportunité, avant de devenir professeur des écoles, de travailler en Russie, dans des centres spécialisés dans le développement de l'enfant et orientés vers la pédagogie montessorienne. J'ai ainsi pu évoluer dans des centres destinés à des petits enfants, de 0 à 6 ans, dont les activités étaient inspirées de la pédagogie active, faisant continuellement appel à tous les sens des enfants, et dont l'organisation spatiale s'inspirait de ce que proposait Maria Montessori. On y trouvait une partie du matériel pédagogique créé par celle-ci. L'idée était bien entendu de développer l'autonomie des enfants. Le concept ne m'est donc pas complètement inconnu.

J'ai également souhaité voir comment fonctionnaient d'autres classes dans lesquelles les élèves étaient jugés libres par les différents inspecteurs ou conseillers pédagogiques. Je n'ai pu effectuer qu'une seule visite mais celle-ci a été très instructive. Je suis allée une matinée en observation dans une classe de moyenne et grande sections. Cette visite m'a permis de confronter mes pratiques à celles d'une enseignante chevronnée. Mes outils de suivi s'inspirent fortement de ce que Madame Ludwig a pu me montrer lors de cette matinée.

Ma plus grande source d'inspiration, finalement, a été mes recherches sur internet. J'ai consulté les blogs de différents professeurs des écoles (<http://maternailes.net/>,

<http://laclassede-laurene.blogspot.fr/>, <http://dessinemoiunehistoire.net/>) proposant des modèles d'organisation différents - dans lesquels les élèves étaient plus libres - ou des activités en autonomie avec des outils de suivi et une progression dans les objectifs. J'ai également fait un tour du côté des enseignants qui proposaient des activités en lien avec la pédagogie montessorienne et consulté notamment les travaux de Céline Alvarez (<https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/>) à ce sujet. Ses travaux sont fort intéressants et les résultats qu'elle a obtenus plutôt encourageants.

J'étais alors prête à imaginer le dispositif qui servirait au mieux ma classe.

II.2. Un dispositif mis en place en deux grandes étapes

II.2.a. En période 2 : un premier grand pas franchi vers l'autonomie

Dès la rentrée de novembre, mes élèves se sont vus proposer un nouveau mode de fonctionnement qui avait pour objectif de les laisser plus libres dans leurs choix d'apprentissages et de leur proposer des activités à leur portée, riches en apprentissages mais réalisables sans l'aide de l'adulte.

Le plus grand changement concerne les temps de travail en ateliers. Le principe est simple : un petit groupe d'élèves, que je choisis, travaille avec moi tandis que les autres élèves sont libres de choisir l'activité qu'ils souhaitent. A chaque table, une activité différente leur est proposée. Cette activité propose différents niveaux de difficulté (cf. Annexe V : Extrait du cahier journal lors de la période 2). Chaque table peut ainsi être investie par chaque élève, quel que soit son niveau, et cet élève va pouvoir y progresser à son rythme. Mais ils peuvent également choisir une activité disponible dans des casiers ou jouer dans les coins jeux de la classe. Je ne développerai pas plus cette organisation qui a fait l'objet d'un descriptif plus détaillé lors de l'écrit intermédiaire. Il me paraît plus important de m'attarder sur l'organisation adoptée par la suite.

Un premier bilan, en décembre, avait permis d'établir que les élèves avaient adhéré sans souci au système et que cela fonctionnait plutôt bien. En effet, après quelques semaines de fonctionnement, les élèves s'engageaient avec plaisir dans les différentes activités et progressaient, chacun à leur rythme, selon leurs envies et de façon autonome. J'en avais conclu que mes élèves étaient sur la bonne voie dans la conquête de leur autonomie mais qu'ils ne semblaient pas encore pleinement conscients de ce qu'ils faisaient, des progrès qu'ils réalisaient et des enjeux sous-tendus par chaque activité réalisée. .

II.2.b. En périodes 3 et 4 : un dispositif plus abouti

Mon mode de fonctionnement ayant remporté un franc succès lors de la période 2, j'ai souhaité continuer sur ma lancée pour les périodes 3 et 4 et j'ai proposé à mes élèves un dispositif dans le même esprit mais plus abouti. C'est ce dispositif qui me servira de référence pour cette recherche.

Le principe de base reste le même. Lors du travail en ateliers, une partie de mes élèves est libre de choisir son activité. Le changement se situe au niveau des activités proposées aux tables. A présent, mes élèves se voient proposer plusieurs activités à une même table (cf. Annexe VI : Tableau récapitulatif des ateliers libres proposés en périodes 3 et 4 et Annexe VII : Photos des différents ateliers libres).

L'organisation de mes ateliers libres peut, sur un certain nombre de points, être comparée avec ce que propose la pédagogie Montessori. Dans la pédagogie Montessori, le travail est individuel. Chaque élève choisit sa propre activité. Dans mon système, l'élève choisit son activité et travaille de façon individuelle mais le camarade assis à la même table que lui peut choisir la même activité puisqu'une seule activité propose plusieurs tâches. Parfois même, ils s'entraident. Au départ, ce choix a été fait parce que je ne disposais pas de suffisamment de place ni de suffisamment de matériel pour proposer exactement le même modèle que Maria Montessori. Le principe de la répétition est également présent. Pour réussir chaque niveau, plusieurs tâches doivent être réussies. Ces tâches sont identiques. L'élève les répète autant de fois qu'il le souhaite.

Par ailleurs, les activités proposées sont diversifiées, ceci afin d'offrir à chaque élève une activité qui corresponde à la période sensible dans laquelle il se trouve. Les différents niveaux de difficulté proposés permettent à chaque enfant de se situer dans sa zone proximale de développement².

Enfin, le dispositif a été également pensé pour favoriser l'autonomie spatiale des élèves et leur permettre de se repérer dans la classe et parmi les tables. Chaque table a ainsi sa couleur, reprise par des pastilles au-dessus de la cheminée sur laquelle le matériel doit être rangé. Les élèves peuvent ainsi participer au rangement du matériel. Ils savent que ce qui est sur la table bleue se range là où il y a la pastille bleue.

Le dispositif proposé aux enfants à partir de la période 3 est donc plus abouti que celui proposé en période 2. On relèvera notamment que le choix des activités possibles est plus

² Voir les travaux de L. Vygotski sur le développement précoce de l'enfant

large et a été plus réfléchi. Il en découle un suivi plus rigoureux, détaillé dans la partie suivante.

II.3. Les outils de suivi et de régulation

Le dispositif que j'ai mis en place s'accompagne d'un ensemble d'outils de suivi et de régulation des élèves.

II.3.a. La régulation et le suivi de la participation aux ateliers libres

Dans ma classe, nous l'avons vu, une partie des élèves est libre de choisir l'activité qui lui convient. Cependant, cette liberté est régulée de deux façons.

Premièrement, le temps que les élèves passent sur les ateliers libres est limité. Ils n'ont accès à ces activités que lors de deux temps de la matinée qui sont consacrés aux ateliers, à savoir deux fois une demi-heure par matinée de classe.

Deuxièmement, le nombre d'élèves pouvant travailler à la même table est également limité. Limiter ce nombre en disant : « Tant qu'il y a une chaise, c'est qu'il y a une place libre » n'est pas réaliste. Les chaises, dans ma classe, changent souvent de place et ce repère est donc instable. J'ai donc mis en place un système d'inscription à chaque table avec un nombre de places limité. Sur chaque table, une boîte sert à cette inscription. Sur cette boîte, il y a un certain nombre de nuages. Un nuage représente une place. Les élèves ont à leur disposition de petites étiquettes avec leur prénom qu'ils collent sur la boîte pour s'inscrire à l'atelier. S'il n'y a plus de nuage, il n'y a plus de place. Ce système de limitation a deux visées : éviter que tous les élèves se retrouvent au même endroit et inciter les élèves ne pouvant pas s'inscrire à l'atelier à s'inscrire à un autre atelier.

Quand les élèves décident de quitter la table pour faire autre chose ou lorsque le temps d'atelier est terminé, ils glissent leur étiquette dans la boîte. Cela me permet, par la suite, de relever ces étiquettes et de faire le point concernant les activités des uns et des autres. Je consigne tout cela dans un tableau qui me permet de faire le point sur le nombre de participations de chaque élève à chaque atelier (cf. Annexe VIII : Extrait d'un tableau des participations des élèves aux différentes tables).

Ce système me permet donc de savoir quel élève a choisi quelle table et combien de fois il y a été sur une période donnée. Cependant, il est nécessaire de le compléter car il ne permet pas de savoir ce que l'élève a réellement fait pendant le temps passé à la table.

De même, le nombre d'élèves qui peut jouer à un coin jeu donné est déterminé par un nombre de chouchous défini, suivant un code couleur connu des enfants. Si un enfant souhaite jouer

au coin poupée, il doit mettre un chouchou jaune à son poignet et l'ôter quand il quitte le coin jeu.

II.3.b. La régulation et le suivi des réussites des élèves

A chaque table, différentes activités sont proposées. Pour chacune de ces activités, un certain nombre de tâches, classées par niveau, sont à effectuer. Quand un élève a terminé une tâche, il en informe un adulte qui valide son accomplissement et le consigne dans un tableau (cf. Annexe IX : Extrait du tableau de réussites de l'activité Tangram).

Cela me permet de savoir ce qui a été réalisé par chaque élève sur chaque activité et de savoir le niveau atteint par chacun. Les élèves, eux aussi, se réfèrent à ce système. Ils savent à quel niveau ils sont et le nombre de tâches qu'il leur reste à réaliser pour atteindre le niveau suivant.

Pour compléter ce dispositif de suivi, j'ai mis en place un système de diplôme. Quand un élève a terminé un niveau, il reçoit un diplôme qui en atteste.

II.3.c. L'observation guidée

Enfin, ces suivis très cadrés, très normés, sont complétés par mes observations quotidiennes. Ces observations sont volontairement orientées afin de répondre aux questions en lien avec l'autonomie de l'élève :

- Les élèves savent-ils choisir leurs activités ?
- Les élèves savent-ils s'orienter entre les différentes tables et les différentes activités qui leur sont proposées ?
- Les élèves ont-ils conscience des tâches qui leur sont proposées ?
- Les élèves mesurent-ils les progrès qu'ils réalisent ?

Tous ces outils de suivi des élèves se complètent et permettent de dresser un tableau de ma classe, à un instant T. Ce sont également des outils d'analyse et de régulation du système lui-même, comme nous le verrons dans la partie III de ce mémoire.

II.3. Le questionnement permanent de mes élèves

Enfin, pour compléter ce dispositif et son suivi, il m'est apparu important de permettre aux élèves de prendre du recul par rapport à leurs différentes activités, le but étant l'autonomie intellectuelle. C'est un des points que j'évoquais en fin de période 2 et sur lequel je souhaitais vivement travailler. Pour ce faire, et le plus souvent possible, je questionne mes élèves à propos de leurs activités, aussi bien lors des ateliers libres que lors des autres moments de classe. Le questionnement est devenu omniprésent dans ma façon de mener la classe.

II.3.a. La tâche et son but

La première question, sans doute la plus évidente, est celle-ci : « Que fais-tu ? Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ». Je la pose régulièrement à mes élèves.

Elle s'accompagne de « Pourquoi tu fais ça ? », l'idée étant de faire prendre conscience que l'activité en cours fait partie d'un tout, soit parce qu'elle s'intègre dans le cadre d'un projet (exemple : une exposition sur les animaux à destination des parents), soit parce que ses objectifs participent à un objectif plus général (exemple : savoir écrire son prénom). L'important, c'est que les élèves comprennent pourquoi ils sont en train de faire tel ou tel travail.

Dans le même esprit, une règle ou une interdiction que je donne s'accompagne d'une justification. Voici un exemple de ce type de dialogue que je mène avec mes élèves :

Enseignante : « Nous allons traverser le couloir. Mais il ne faut pas faire de bruit. Pourquoi est-ce qu'il ne faut pas faire de bruit ? »

Elève(s) : « Parce qu'on passe dans la classe des grands. »

Enseignante : « Et ? »

Elève(s) : « Ils ont besoin de calme pour travailler. »

Les élèves comprennent ainsi le sens des règles qui leur sont imposées et, de ce fait, sont plus enclins à les respecter.

II.3.b. La réalisation de la tâche et sa réussite

Une autre question revient souvent lorsque mes élèves sont en activité, celle du « comment », qui sous-tend, par la suite, la détermination de critères de réussite. Ainsi, lorsqu'un élève est en activité, je lui demande systématiquement : « Comment tu fais pour... ? ». En groupe, c'est l'occasion de réfléchir aux procédures de chacun et de les comparer. Par ces démarches, je vise essentiellement le développement de l'autonomie dans l'organisation du travail et l'autonomie intellectuelle de mes élèves.

Si la tentative de l'élève se solde par un échec, il est alors important de lui demander : « Pourquoi tu n'as pas réussi ? Tu penses qu'il faut faire quoi pour réussir ? ».

II.3.c. La mesure des progrès

Enfin, j'essaie de faire mesurer leurs progrès à mes élèves. Cela passe par plusieurs dispositifs, notamment la comparaison de la réalisation d'une même tâche à deux moments différents (exemple : au moment de l'évaluation diagnostique et au moment de l'évaluation finale), le constat (exemple : « Tu as vu ? tu sais faire ça. Et est-ce que tu savais faire ça

avant ? Tu vois. Tu as fait des progrès. ») et les diplômes, qui sanctionnent le passage à un niveau supérieur pour chaque activité.

Le dispositif proposé ici est donc constitué d'un ensemble d'éléments qui devraient permettre aux élèves d'exercer leur autonomie, de travailler seuls, de s'entraîner à penser seuls tout en bénéficiant d'une liberté dans leurs choix d'apprentissage. Les ateliers libres mais aussi les outils de suivi, de régulation et le questionnement permanent des élèves forment ce tout, indissociable, qui a pour ambition de participer à la construction de l'autonomie de mes élèves de maternelle.

III. Résultats et analyse

Il est à présent temps de présenter les résultats que j'ai pu obtenir avec un tel système et les conclusions que l'on peut en tirer. Ces résultats proviennent des outils de suivi et de régulation présentés dans la partie précédente ainsi que de mes observations ou de celles de mes tuteurs lors de leurs visites. Ils portent sur les périodes 3 et 4.

III.1. Un système lisible pour les élèves

En observant les enfants de ma classe, on s'aperçoit bien vite qu'ils savent parfaitement se repérer parmi les tables et les activités qui leur sont proposées. Ils ont tous très bien intégré les différents volets du système.

Mes élèves savent se diriger vers l'activité qui les intéresse car ils savent à quelle table elle se trouve. Ils savent également choisir une autre activité quand il n'y a plus de place.

De même, ils se dirigent eux-mêmes vers les casiers pour choisir une activité et se placent où ils le souhaitent dans la classe pour exercer cette activité (généralement, sur le tapis).

Enfin, ils mettent systématiquement les chouchous au poignet et se rappellent les uns aux autres qu'il faut les mettre et que s'il n'y en a plus, il faut choisir autre chose. Quand un chouchou est perdu, ils le remarquent : « Maîtresse, il est où le deuxième chouchou pour les poupées » ce qui démontre qu'ils ont bien intégré cette régulation.

Il n'y a donc pas ou peu d'enfant(s) perdu(s) dans ma classe. Leur autonomie spatiale s'exerce vraiment. Elle s'exerce également au moment du rangement. Chaque élève sait où doit se ranger quel objet grâce à un code de couleur.

Certes, il arrive qu'un enfant ne sache pas quoi faire. Mais, dans ce cas, il nous appartient, à l'ATSEM ou à moi-même, de le guider. Nous lui rappelons les activités qui sont à sa disposition sur les tables, dans les casiers et la possibilité de jouer dans les coins jeux. Bien souvent, l'élève finit par se diriger vers une activité. S'il reste indécis, on lui propose une

activité que l'on sait dans ses goûts ou proche de ses goûts ou on essaie d'éveiller sa curiosité. Nous proposons et il dispose. L'élève finit toujours par choisir quelque chose par lui-même. Cela permet de conserver sa liberté de choisir, son autonomie.

III.2. Un système dans lequel les élèves sont volontaires

Je viens de l'évoquer, mes élèves exercent toujours leur liberté dans leurs choix. Nous ne les contraignons jamais dans les moments en ateliers libres. On pourrait alors penser que la majorité des élèves choisissent les coins-jeux plutôt qu'une autre activité. On aurait tort.

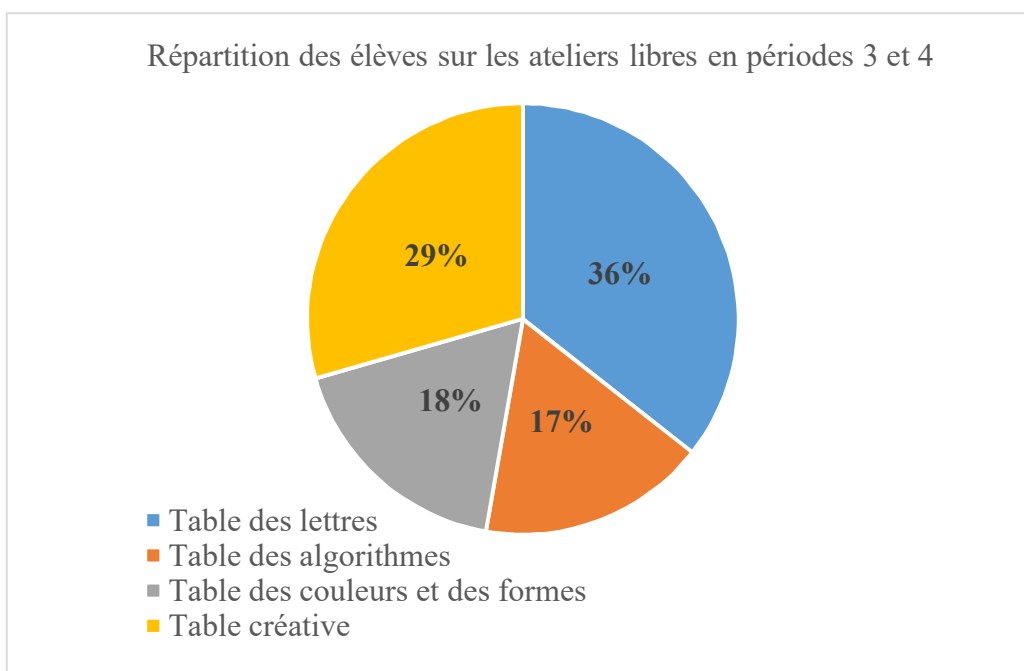
En observant ma classe, on constate d'emblée qu'il y a peu, voire aucun enfant aux coins-jeux et qu'ils sont tous en train de « travailler », de s'affairer à leur tâche. Maria Montessori avait elle aussi pu constater que ses élèves se désintéressaient des jouets pour préférer un autre type d'activité (Montessori, 1936).

Les chiffres de participation aux ateliers de mes élèves le montrent bien. Sur les périodes 3 et 4, les 10 élèves de moyenne section se sont vus proposés 38 créneaux d'ateliers libres, ce qui fait un maximum de 380 participations possibles aux ateliers proposés sur les tables. J'ai pu relever, grâce au système d'étiquettes à glisser dans la boîte, 303 participations, soit 80% de participation. De même, les 7 élèves de petite section ont participé à 24 créneaux de ce type. J'ai pu relever 135 participations pour un maximum possible de 168, ce qui donne également un taux de 80%. Ces taux sont plutôt rassurants d'autant plus que les absences ne sont pas décomptées. Dans au moins 4 cas sur 5, mes élèves choisissent une activité proposée sur les tables.

Tout en étant libres, autonomes dans leur choix d'apprentissage, mes élèves se dirigent donc assez naturellement vers les activités que je leur propose. Mon choix devient le leur. Les élèves sont volontaires, désireux d'apprendre. Ils se saisissent pleinement de ce qui leur est offert.

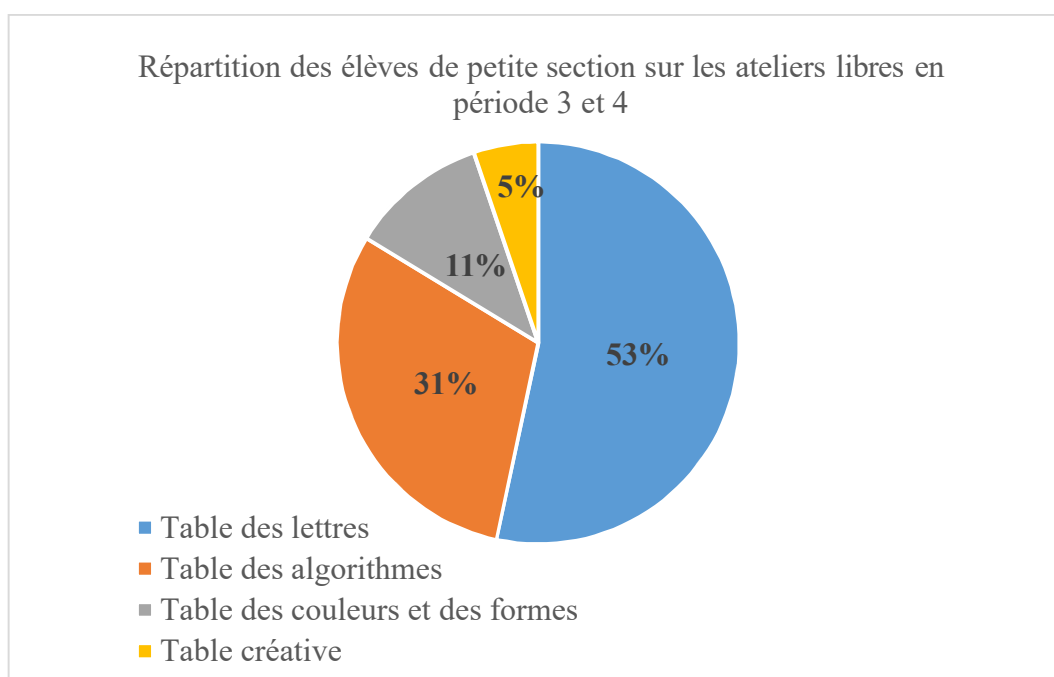
III.3. Un système dans lequel les élèves choisissent leur parcours d'apprentissage

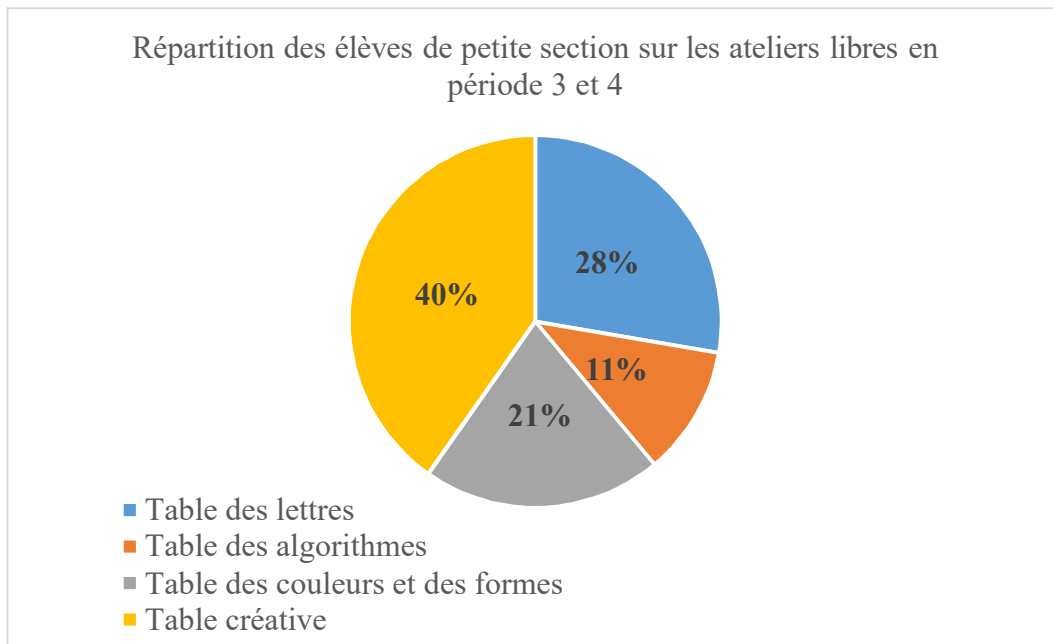
La liberté de choisir de mes élèves se traduit aussi par une variété dans leur choix d'activité. Le graphique suivant montre la répartition de l'ensemble des élèves sur les quatre tables à leur disposition.



La répartition des élèves est plus ou moins équilibrée sur les différentes tables. Il n'y a pas de table délaissée par les élèves. Quant au succès de la table des lettres, qui affiche tout de même un taux de 36%, il s'explique de deux façons : premièrement, c'est une table où trois activités différentes sont proposées, contrairement aux tables des algorithmes ou des couleurs et des formes, où seules deux activités sont proposées et deuxièmement, les élèves sont dans une période de leur développement où le principe alphabétique les intéresse.

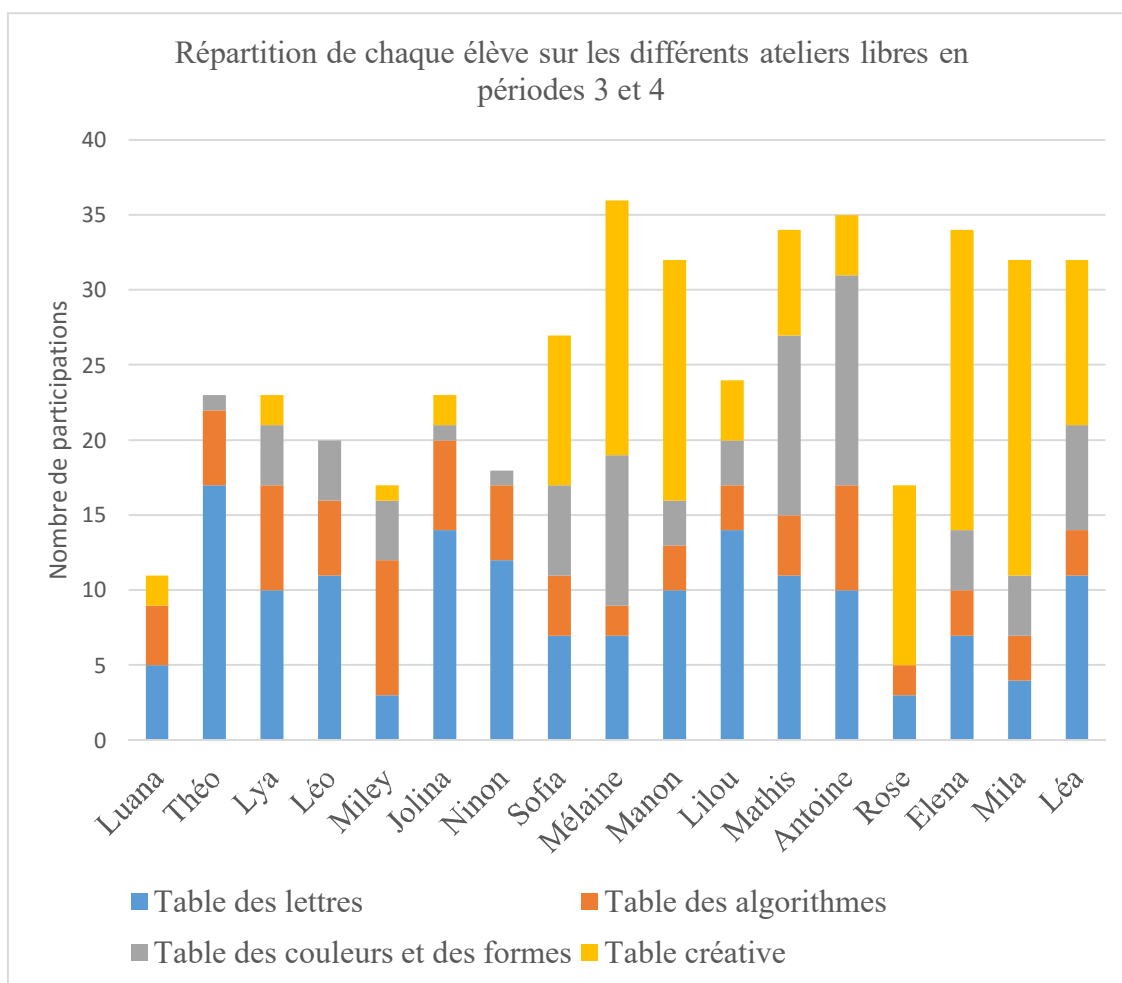
Ce graphique, qui donne l'orientation générale de la classe, peut être complété par deux autres graphiques présentant la répartition des élèves de chaque niveau sur les différentes tables.





On constate alors une importante différence entre les élèves de petite section et ceux de moyenne section. Les petits sont plus attirés par la table des lettres mais très peu par la table créative alors que les moyens se dirigent en majorité vers cette dernière.

Enfin, pour compléter cette analyse, il convient également d'observer le graphique suivant, qui montre la répartition par élève et par domaine.



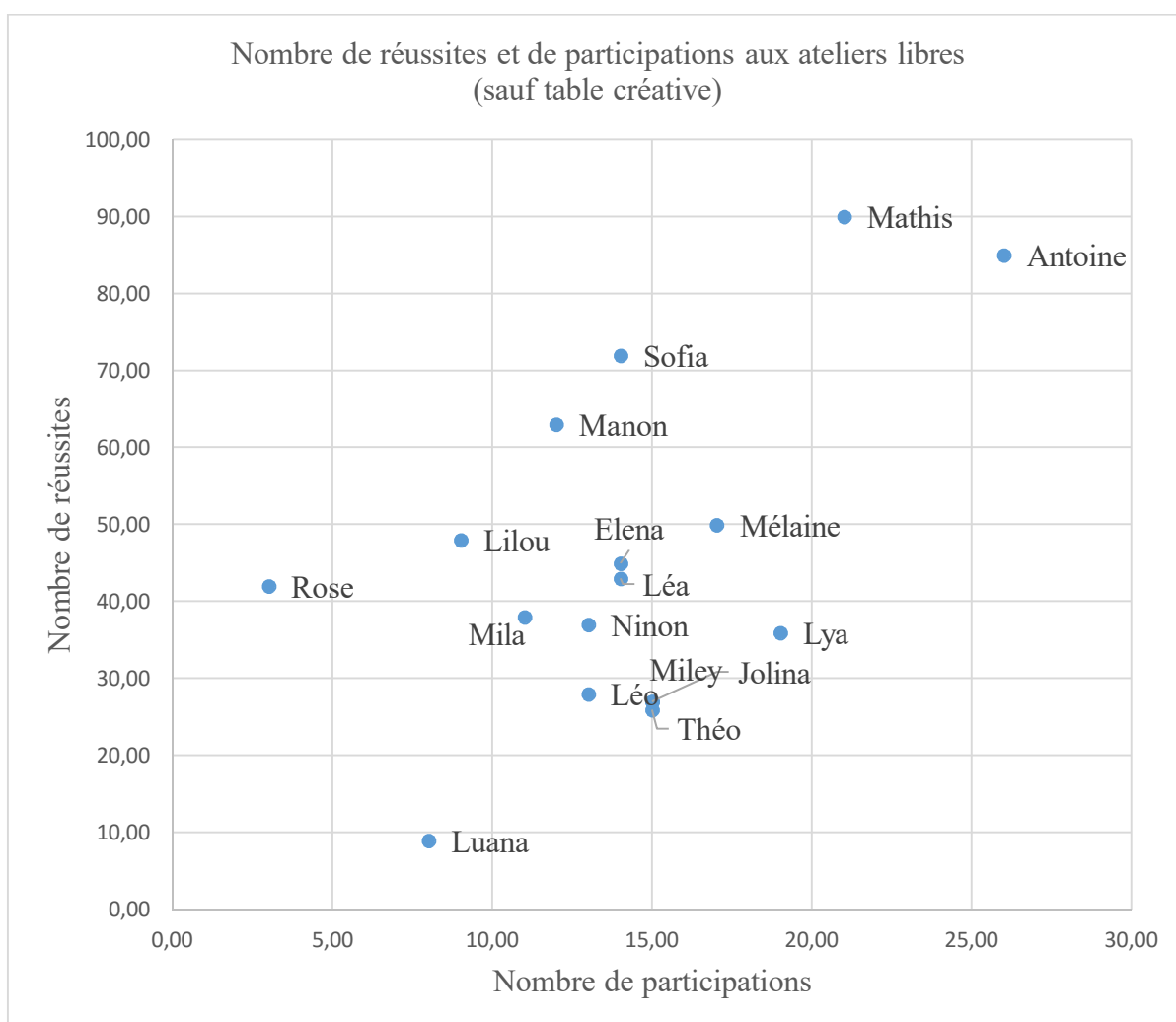
Ce graphique montre nettement les préférences des uns et des autres. On y retrouve les tendances générales de la classe, les différences générales entre les niveaux (petite ou moyenne section, les petits étant les sept premiers en partant de la gauche) mais aussi des disparités nettes entre élèves du même niveau. Ainsi peut-on constater que Théo s'intéresse plus particulièrement aux lettres, comme la majorité de ses camarades de petite section, tandis que Miley préfère les algorithmes. De même, alors que Mila ou Eléna s'intéressent peu aux formes et aux couleurs, leur préférant la table créative, Mathis et Antoine, eux, choisissent souvent des activités de cette table.

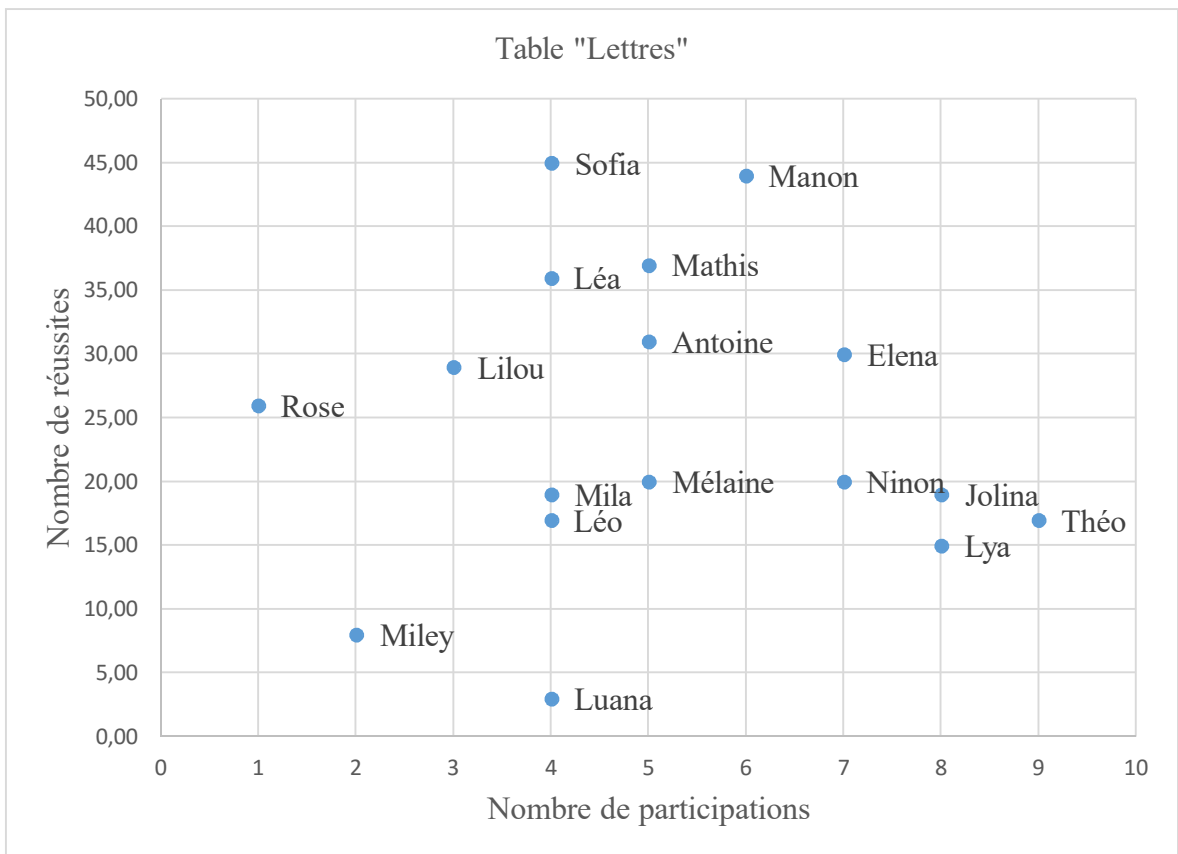
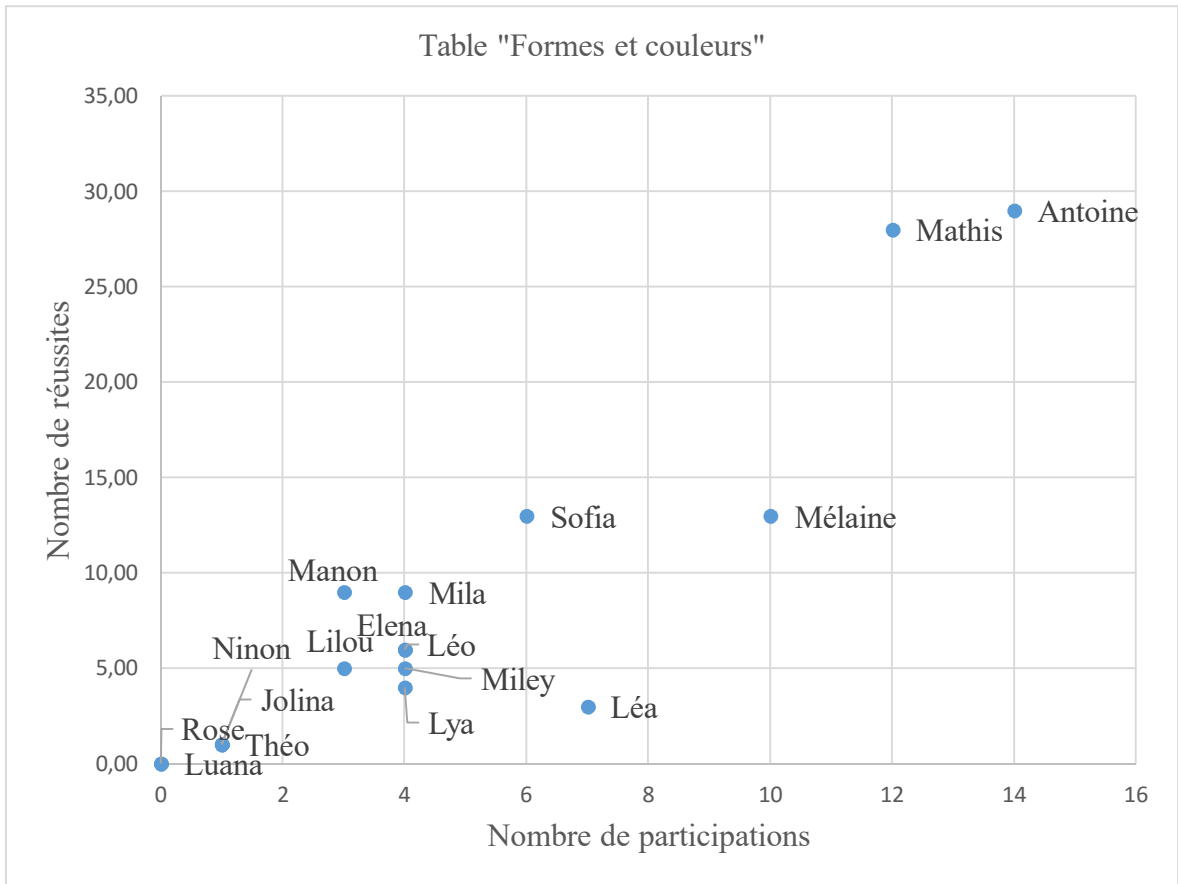
Il est à noter que mes élèves ne choisissent pas tous de la même façon. Certains choisissent une activité parce qu'ils aiment cette activité, d'autres se laissent influencer par le choix de leurs camarades préférés du moment. Mais tous choisissent sans être contraints et, on le constate, chacun choisit vraiment l'activité qu'il souhaite, celle qui lui convient, celle qu'il a envie de faire. Chacun de mes élèves suit donc son propre parcours, exerçant ainsi son autonomie.

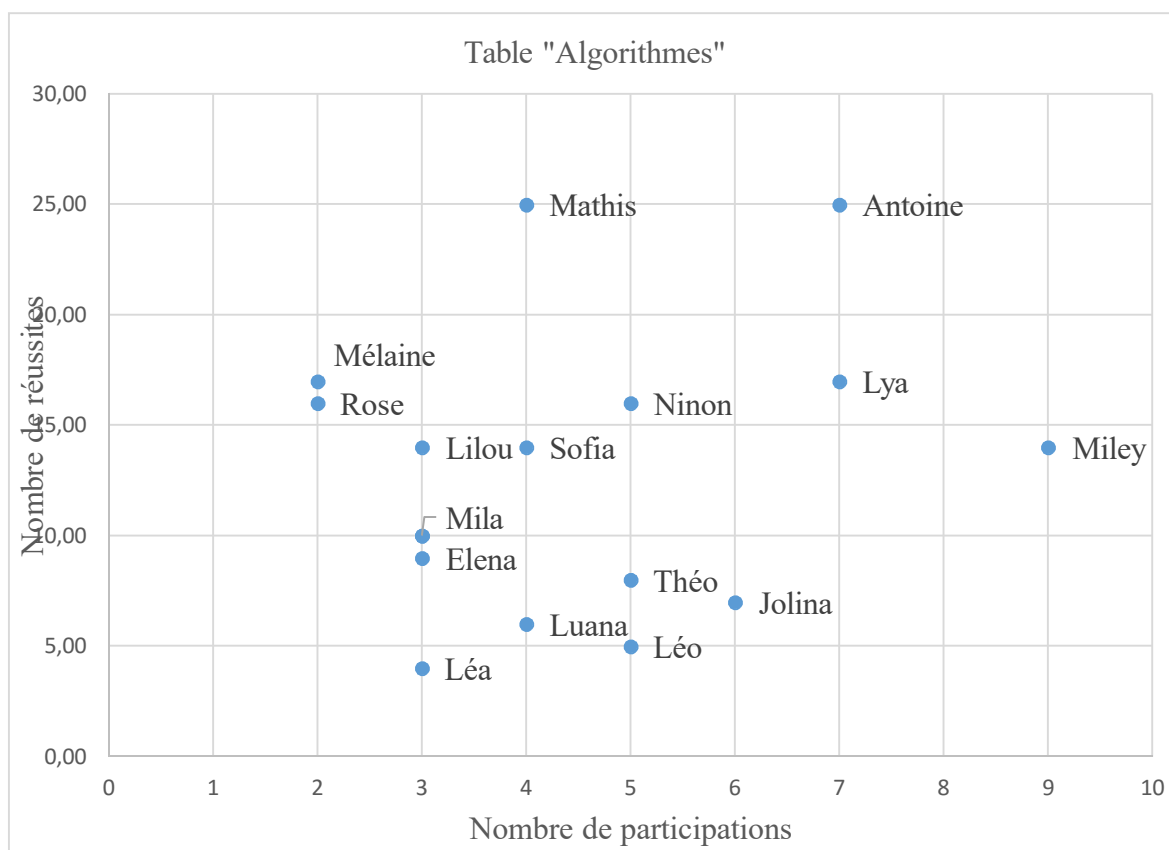
III.4. Un système dans lequel les élèves évoluent à leur rythme

Chacun de mes élèves choisit donc son parcours. Et sur ce parcours, il est important de le noter, il progresse à son propre rythme. Certains jours, il pourra abattre une quantité phénoménale de tâches en peu de temps. D'autres jours, il passera toute une séance sur la même tâche sans la terminer. Mes outils de suivi permettent d'évaluer l'efficacité de chaque élève à chaque table et de façon générale.

Les graphiques suivants permettent de montrer le nombre de réussites (=nombre de tâches validées) et le nombre de participations de chaque élève sur l'ensemble des ateliers libres puis sur chaque atelier.







On peut ainsi constater une tendance générale, notamment sur le graphique portant sur l'ensemble des ateliers : le nombre de réussites augmente quand le nombre de participations augmente. Les variations que l'on peut observer d'un élève à l'autre peuvent s'expliquer de différentes façons.

Elles s'expliquent tout d'abord par l'élève lui-même. Il y a des élèves plus performants que d'autres, plus travailleurs que d'autres, plus rêveurs que d'autres, plus dissipés que d'autres. Le cas de Rose est un peu particulier : il s'agit d'une élève souvent absente pour raisons médicales. On peut constater que même si elle participe peu, elle a tout de même un bon nombre de réussites.

Elles s'expliquent également par la difficulté de la tâche proposée. Un élève passera plus de temps sur une activité plus difficile pour lui.

Elles s'expliquent enfin par l'effet de groupe induit par la disposition en tables : certains élèves se stimulent mutuellement pour avancer plus vite. Cela apparaît très clairement lorsque l'on compare les résultats obtenus par Antoine et Mathis à ceux obtenus par leurs camarades et ce, à toutes les tables. Il y a entre ces deux élèves une véritable émulation. Et je constate avec plaisir que ce sont les plus actifs et les plus performants de la classe, alors que ce ne sont pas les plus sages.

Ainsi puis-je affirmer, grâce à l'analyse de ces différentes données, qu'au sein de ma classe, « *l'apprentissage s'effectue par chacun de manière active et singulière* » (Meirieu, 2000, p.95)

III.5. Un système qui permet aux élèves d'être conscients de leurs activités

Enfin, il est important de le préciser ici, parce que cela participe au développement de l'autonomie intellectuelle et dans l'organisation du travail mais aussi à celui de l'autonomie langagière, mes élèves savent ce qu'ils font, pourquoi ils le font, comment ils le font et quel est leur niveau pour chacune des activités.

Les élèves sont tous familiers des activités qui leur sont proposées et savent quelle activité leur est proposée et à quelle table. Un des facteurs qui explique cette bonne connaissance est le fait que ce soient les mêmes activités qui leur soient proposées sur plusieurs périodes. Un autre facteur est la relative intuitivité des tâches à réaliser. Par exemple, si un élève voit à un endroit quelques briques de Légo accompagnées d'une fiche avec un modèle, il va rapidement comprendre qu'il faut qu'il reproduise le modèle.

S'ils sont conscients de ce qu'ils font, de ce qu'ils ont choisi, les élèves connaissent également leur niveau dans telle ou telle activité. Ainsi, lorsqu'un élève a terminé une tâche, comme par exemple faire le Tangram numéro 8, il fait valider son travail par un adulte, l'ATSEM ou moi-même. Parfois, il est capable de s'autoévaluer : « Regarde maîtresse, j'ai terminé et j'ai tout réussi. ». D'autres fois, il a besoin d'une validation puisqu'il nous questionne : « Regarde, maîtresse, j'ai fini. Est-ce que c'est bon ? », « Maîtresse, regarde, c'est bien ? ». Tous attachent de l'importance au fait que leur réussite soit consignée dans le tableau de suivi : « Maîtresse, tu as coché ? ». Certains souhaitent même valider eux-mêmes « Maîtresse, je peux cocher ? ».

Le fait qu'il y ait différents niveaux de difficulté a également été bien intégré par les élèves. La tâche à réaliser est la même mais le niveau de difficulté est différent. Les élèves, familiarisés avec l'activité, sont alors capables de savoir ce qui relève de leur niveau. Ainsi disent-ils « Maîtresse, moi je vais aller travailler avec les ours. Je suis bonne à ça. J'en ai fait plein hier. Je travaille vite. » Ou « Maîtresse, je suis bientôt au niveau 2. Il m'en manque encore trois et c'est bon. ». Ils constatent également leurs progrès : « Tu as vu, maintenant, j'y arrive. Avant, c'était dur mais maintenant, c'est facile pour moi. »

Les niveaux sont d'autant mieux intégrés que les élèves reçoivent un diplôme qui sanctionne le passage de l'un à l'autre. Ce diplôme, qui est un diplôme de réussite, est collé dans leur

cahier de vie, ce qui permet à l'élève de montrer à ses parents les progrès qu'il réalise grâce aux ateliers libres. Sur chaque diplôme, je rappelle l'atelier et le niveau de difficulté ainsi que ce que cela signifie en termes de facultés de l'élève (cf. Annexe X : Exemples de diplômes de réussite).

Enfin, le questionnement permanent de mes élèves, développé dans la partie II et pratiqué peu importe l'activité en cours (séance dirigée, ateliers libres, séance en salle de motricité, regroupements, moments de vie,...), par lequel j'invite mes élèves à prendre un peu de recul par rapport à leurs activités, se révèle être un exercice complexe mais qui commence à porter ses fruits.

Les élèves arrivent assez facilement à exprimer ce qu'ils sont en train de faire mais il est plus difficile pour eux de comprendre pourquoi ils le font ou d'intégrer les critères de réussite. Ils procèdent beaucoup par imitation. Quand ils repèrent un élève qui réussit, ils font de même mais c'est difficile pour eux d'expliquer clairement la procédure employée. Les élèves de moyenne section se prêtent plus volontiers à ce type de réflexion mais rencontrent aussi des difficultés à expliciter ce qu'ils font. Ainsi, la réponse « je l'ai fait dans ma tête » est-elle une de celles qui reviennent le plus souvent pour expliciter une procédure. Mais certains élèves commencent à essayer d'expliquer. Souvent, d'ailleurs, je les observe expliquer à un camarade comment procéder pour mener à bien telle ou telle tâche.

Enfin, si la plupart du temps, l'explication « Il l'a fait donc il a réussi » leur suffit pour valider le travail d'un de leurs camarades, ils cherchent parfois à identifier les critères de réussite. En éducation physique et sportive, lors d'une séance de lancer, ils m'ont fait les remarques suivantes : « Il a bien réussi. » Je demandais alors pourquoi. Voici ce qu'ils m'ont répondu : « Parce qu'il a bien visé pour que sa copine touche la balle. » Le but de l'exercice est de faire des passes. Mes élèves sont donc clairement en pleine émancipation, en plein développement de leur autonomie intellectuelle.

III.6. Un système perfectible

Le dispositif mis en place dans ma classe semble donc bien fonctionner et permet à mes élèves d'exercer leur autonomie en choisissant librement leurs activités, en évoluant seuls sur les différentes activités et en ayant du recul sur tout ce qu'ils font à l'école. Cependant, un certain nombre de points restent encore à améliorer.

Bien que très abouti, le suivi peut encore être amélioré. La participation est enregistrée par table. Or, dans l'idéal, il faudrait qu'elle le soit par activité. Pour ce faire il faudrait avoir

une boîte par activité mais, dans la configuration actuelle de ma classe, cela supposerait d'avoir plusieurs boîtes sur une même table. La lisibilité du système en serait réduite.

Certaines activités mériteraient d'être changées ou adaptées pour y intéresser tous les élèves. C'est le cas, notamment, de la table créative qui a peu intéressé les élèves de petite section en périodes 3 et 4.

Enfin, il serait également intéressant que je puisse passer plus de temps à superviser ces activités libres qui sont souvent encadrées par mon ATSEM. Les créneaux pendant lesquels tous les élèves seraient en activité libre sont donc à multiplier. Cela me permettrait de parler encore plus avec mes élèves, de les questionner sur leurs activités et ainsi de développer leur autonomie intellectuelle et langagière de façon plus aboutie. Ce serait sans doute possible en ayant la classe toute la semaine.

Conclusions

L'ensemble de mes recherches, le travail de recherche bibliographique, la conception d'un mode de fonctionnement favorisant hypothétiquement l'exercice de l'autonomie des élèves puis sa mise à l'épreuve dans une classe de 17 élèves de petite et de moyennes sections de maternelle me permettent de conclure sur la question de l'autonomie de l'élève de 3 à 5 ans et les conditions de son développement.

Quelle autonomie pour un élève de petite et moyenne section de maternelle ?

On retiendra, dans un premier temps, que l'autonomie d'un élève est plurielle. Nos recherches tendent à montrer qu'un élève autonome est avant tout un élève libre dans ses choix, qui suit un parcours d'apprentissage qui lui est propre, selon un rythme qui est le sien. Rien ne lui est imposé : il décide lui-même des activités dans lesquelles il souhaite s'engager. L'autonomie d'un élève, c'est aussi sa capacité à faire seul l'activité qu'il a choisie. C'est enfin, un certain nombre de facultés à acquérir sur différents plans. L'élève qui exerce son autonomie cherche à comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait et comment il le fait. Il est capable d'explicitier les procédures employées et d'évaluer la valeur de son travail. Son langage lui permet non seulement d'exprimer ses besoins essentiels tels boire ou manger mais aussi ses émotions, ses apprentissages et ses progrès. L'environnement dans lequel il évolue lui est familier. Il s'y repère facilement, cherche et range son matériel seul. Et enfin, il exerce son autonomie morale, en particulier en adhérant à des règles de vie construites en commun.

Conditions nécessaires au développement de l'autonomie chez les élèves de petite et de

moyenne section

Cet élève évolue nécessairement dans un environnement qui a été conçu pour lui permettre d'exercer son autonomie. L'enseignant a pour mission de lui offrir un mode de fonctionnement construit dans cette optique. Pour cela, plusieurs possibilités lui sont offertes. Différents points doivent attirer sa vigilance et quelques principes doivent être respectés. Premièrement, l'enfant devrait être placé au cœur du système d'apprentissage et l'enseignant se conduire en tant que guide tout au long du chemin que l'enfant souhaitera parcourir. L'enseignant est là pour soutenir l'élève dans ses efforts. Il est également important que l'organisation spatiale et les différents affichages de la classe offrent aux élèves des repères clairs et constituent des outils qu'ils sachent utiliser à bon escient. Les règles sont construites avec les élèves. Enfin, les activités proposées doivent être attractives et pensées pour permettre à chaque élève de progresser et d'apprendre à sa façon. Une même activité doit ainsi présenter différents objectifs, de difficulté croissante.

Un tel mode de fonctionnement doit laisser à l'élève toute sa liberté et lui offrir la possibilité de jouer plutôt que de s'engager dans une activité imposée. Les élèves doivent être libres de circuler dans la classe et de discuter éventuellement avec leur camarade si l'activité qu'ils réalisent le justifie et dans la limite des règles de vie de la classe. Cela garantit leur engagement dans les différentes activités.

Cette liberté est rendue possible par des outils de suivi adaptés, permettant de contrôler l'activité et les progrès des élèves.

Le mode de fonctionnement que j'ai moi-même mis en œuvre avait pour ambition de répondre aux exigences évoquées ci-dessus. Certes, il reste perfectible mais les résultats démontrent que mes élèves se saisissent pleinement de leur liberté pour tracer leur chemin, leur parcours d'apprentissage, le long duquel ils conquièrent peu à peu leur autonomie, notamment langagière, intellectuelle et morale.

Il est donc toujours possible d'offrir à des élèves de petite et de moyenne sections de maternelle un environnement leur permettant d'exercer leur autonomie. Il suffit de se saisir des principes évoqués ci-avant et de trouver les dispositifs les plus adaptés à sa classe, à ses élèves. L'autonomie d'un élève en maternelle n'est pas un mythe, c'est une possibilité, un challenge que tout enseignant se doit de relever, le rôle de l'école étant de former les citoyens de demain.

Bibliographie

(Bibliographie réalisée conformément à la 6^{ème} édition de la norme APA)

Barray, V., Gadolet D., & Guillot, C. (1999). Un bilan d'autonomie scolaire. In M.-H. Izard, M. Moulin, & R. Nespoulous (Ed.), *Expériences en ergothérapie : douzième série* (pp 52-57). Montpellier : Sauramps médical.

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : Les questions clés*. Douai : Tempes.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gauthier, C., & Tardif, M. (2012). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.

Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence : vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, volume 135. En ligne http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812

Meirieu, P. (200). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (13^{ème} édition). Issy-Les Moulineaux : ESF.

Meirieu, P.. (s.d.a) Autorité. *Petit dictionnaire de pédagogie*. En ligne <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autorite.htm>

Meirieu, P. (s.d.b). *La classe au quotidien : la formation à l'autonomie*. En ligne <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n°2006-830*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015a). *Programme de l'école maternelle. Arrêté du 18-02-2015*. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015b). *Ressources d'accompagnement du programme de maternelle*. En ligne sur le site Eduscol du MENSER : <http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html>

Montessori, M. (1936). *L'enfant*. Paris : Desclée De Brouwer.

Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique : t. I, La maison des enfants*. Paris : Desclée De Brouwer.

Poussin, C. (2011). *Apprends-moi à faire seul, La pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris : Eyrolles.

Ullrich, H. (2002). Rudolph Steiner. In Houssaye, J. (Ed.), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* (pp107-123). Paris : Bordas.

Annexe I : Liste des items définis par Barray, Gadolet et Guillot

NB : Liste réduite aux items définis pour la petite et la moyenne sections de maternelle

Domaine	Habillage	Usage des toilettes	Déambulation- Installation
PS	Enlever ses chaussures Mettre et attacher ses chaussures à scratchs Enlever son manteau ou son blouson Mettre son manteau ou son blouson Accrocher son manteau à une patère Décrocher son manteau d'une patère Enlever son bonnet ou sa cagoule Mettre son bonnet ou sa cagoule	S'asseoir sur les toilettes Se relever des toilettes S'essuyer après défécation S'essuyer après miction Tirer la chasse d'eau Baisser ses vêtements avant (pantalon et culotte taille élastique, lever sa jupe) Ajuster ses vêtements après (remonter sa culotte et son pantalon taille élastique, baisser sa jupe)	S'asseoir seul devant une table et donc tirer sa chaise Se lever seul d'une chaise devant une table et donc reculer sa chaise Se déplacer dans la classe (autonomie de marche : 8m, pouvoir contourner des obstacles) Se déplacer dans la classe en transportant quelque chose dans les mains
MS	Enlever ses moufles Mettre ses moufles Enlever et mettre ses lunettes Enlever son pull ou son gilet Mettre les chaussons de gymnastique Enlever les chaussons de gymnastique	Baisser ses vêtements avant (pantalon, culotte, se déboutonner, lever sa jupe) Ajuster les vêtements après (remonter sa culotte et son pantalon, baisser sa jupe, se reboutonner)	Se déplacer dans la cour de récréation en toute sécurité S'orienter et se déplacer dans l'école Descendre et monter les escaliers si nécessaire

Domaine	Repas et collations	Matériel scolaire	Vie sociale et communication	Hygiène
PS	<p>Se servir d'une cuillère</p> <p>Se servir d'une fourchette</p> <p>Boire au verre</p> <p>Boire à la paille</p> <p>Ouvrir un paquet de biscuits</p> <p>Ouvrir un bonbon</p> <p>S'essuyer la bouche</p> <p>Mastiquer et déglutir</p>	<p>Boucher et déboucher un feutre</p> <p>Coller des gommettes</p> <p>Utiliser un tube de colle</p> <p>Déchirer du papier</p> <p>Sortir et ranger des feutres dans le paquet</p> <p>Tourner les pages d'un cahier ou d'un livre</p>	<p>Pouvoir exprimer les besoins essentiels (soif, mal, froid, chaud, pipi, faim)</p> <p>Pouvoir exprimer plus que les besoins essentiels</p> <p>Rester à sa place pendant une activité</p> <p>Reconnaître son casier</p> <p>Ranger ses affaires dans son casier</p>	<p>Se moucher</p> <p>Se laver et s'essuyer les mains</p>
MS	<p>Ouvrir son yaourt</p> <p>Ouvrir sa portion de fromage</p> <p>Ouvrir son paquet de sucre</p>	<p>Utiliser des ciseaux pour une découpe rectiligne</p>	<p>Lever le doigt avant de parler</p>	

Annexe II : Correspondance entre les formes d'autonomie définies par Caudron et les items de l'autonomie scolaire telle que définie par Barray, Gadolet et Guillot

Forme d'autonomie définie par Caudron (2001)	Exemples	Catégories définies par Barray, Gadolet et Guillot (1999)	Exemples
Autonomie corporelle	<ul style="list-style-type: none"> • la prise de conscience de son corps et de ses possibilités • la coordination et le contrôle des gestes • l'aisance dans les déplacements 	Repas et collations	Se servir d'une cuillère Ouvrir sa portion de fromage
		Hygiène	Se moucher Se laver les mains
		Habillage	Enlever ses chaussures Mettre ses moufles
		Usages des toilettes	Se relever des toilettes
		Déambulation - Installation	Se déplacer dans la classe (pouvoir contourner les obstacles)
Autonomie matérielle et pratique	<ul style="list-style-type: none"> • la « débrouillardise », • la capacité de s'adapter à l'environnement de la classe et de 	Repas et collations	Se servir d'une cuillère Ouvrir sa portion de fromage
		Hygiène	Se moucher Se laver les mains

	l'école	Habillage	Enlever ses chaussures Mettre ses moufles
		Usages des toilettes	Tirer la chasse d'eau
		Matériel scolaire	Boucher et déboucher un feutre Utiliser des ciseaux pour une découpe rectiligne
Forme d'autonomie définie par Caudron (2001)	Exemples	Catégories définies par Barry, Gadolet et Guillot (1999)	Exemples
Autonomie spatio-temporelle	<ul style="list-style-type: none"> se situer dans l'espace et le temps s'orienter en prenant des repères 	Déambulation - Installation	S'orienter et se déplacer dans l'école
Autonomie langagière :	<ul style="list-style-type: none"> savoir s'exprimer savoir utiliser à bon escient le langage oral et écrit savoir formuler ce qu'on veut dire 	Vie sociale et communication	Pouvoir exprimer plus que les besoins essentiels
Autonomie dans l'organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> anticiper ce qu'on va faire gérer son temps modifier une méthode qui s'avère peu efficace 	-	-
Autonomie affective	<ul style="list-style-type: none"> la maîtrise et l'expression des sentiments 	-	-

	<ul style="list-style-type: none"> • l'affirmation de soi sans recours systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui 		
Forme d'autonomie définie par Caudron (2001)	Exemples	Catégories définies par Barray, Gadolet et Guillot (1999)	Exemples
Autonomie intellectuelle	<ul style="list-style-type: none"> • aimer savoir se poser des questions, • contrôler une affirmation ou un résultat, • s'informer • mobiliser les connaissances acquises 	-	-
Autonomie morale	<ul style="list-style-type: none"> • se référer, pour guider et juger de son action, à des règles ayant une valeur en elles-mêmes, au lieu de se soumettre simplement à l'adulte et au groupe 	-	-

Annexe III : L'autonomie dans les ressources d'accompagnement du programme de maternelle

Ressource d'accompagnement	Extrait évoquant l'autonomie des élèves
<p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique</p> <p>Créer une dynamique d'apprentissage</p>	« L'enseignant soutient l'enfant, le rassure, l'encourage afin qu'il s'engage dans l'activité proposée en toute sécurité, conquière de l'autonomie tout en prenant des risques à sa mesure. » p.4
	« structurer le lieu de pratique par des repères explicites (photos, pictogrammes...) afin de permettre aux enfants d'aménager l'espace, d'accéder au matériel en autonomie, de ranger. » p.6
	« S'inscrire soi-même dans un atelier, exprimer son désir propre et s'y maintenir, décider d'expérimenter une solution plutôt qu'une autre, accepter de choisir une démarche que l'on pense moins bien maîtriser afin de se perfectionner, participent de l'autonomie intellectuelle et affective » p.10
	« Les repères fixes permettant de positionner les aménagements (<i>l'affichage de pictogrammes ou de photos d'objets, de matériels utilisés...</i>) créent les conditions de l'autonomie en matière d'installation comme de rangement. » p.11
	« C'est une organisation qui peut être propice à des temps de structuration et qui vise au développement de l'autonomie des enfants, au partage des responsabilités. L'enseignant doit créer les conditions de cette autonomie, assurer la permanence des consignes de travail (<i>photos, pictogrammes, écrits référents...</i>), associer les enfants à la création progressive des rôles, à la distribution des responsabilités. » p.19
« Chez les tout petits, la motricité est le premier moyen d'action sur le monde et permet de se construire et d'affirmer son identité afin de devenir autonome. Les expériences vécues au travers des jeux collectifs doivent ainsi permettre de développer une plus grande autonomie motrice au travers de la prise de conscience par l'enfant de son corps, de ses possibilités physiques, la coordination et le contrôle des gestes quotidiens et qui va lui permettre une plus grande adaptabilité au milieu. Elles doivent créer une plus grande autonomie de fonctionnement qui se fonde sur le désir du tout petit de « faire tout seul », sans aide de l'adulte, de devenir « grand ». Elles développent une plus grande autonomie cognitive qui s'ancre sur le développement du langage, de la mémoire, de l'attention. Elles contribuent enfin à une plus grande autonomie affective qui permet de contrôler ses émotions, ses sentiments, son agitation corporelle et détermine les relations aux autres. » p.13	

Ressource d'accompagnement	Extrait évoquant l'autonomie des élèves
Jouer et apprendre Cadrage général	« Qu'il mette en œuvre des jeux totalement créés ou des jeux inventés à partir de jouets éducatifs, l'enfant développe ses capacités d'autonomie pour décider d'aller vers ce qu'il choisit. » p.8
	« Les tablettes autorisent des travaux en autonomie ou par binômes au cours d'étapes « action ». » p.31
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Cadrage général	« C'est en apprenant à échanger dans des situations de jeu, d'action, d'exploration, de vie qu'il élabore des liens, conquiert son autonomie et trouve sa place de sujet au sein d'une ou plusieurs communautés. Sous le regard bienveillant des adultes qui ont à son égard une exigence mesurée, grâce à leur disponibilité et à leur écoute, en s'appuyant sur l'univers langagier qu'ils proposent, il affine sa capacité à parler et à comprendre ; il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir (notamment, avec les comptines). » p.8
Graphisme et écriture L'écriture à l'école maternelle	« Texte écrit en totale autonomie » p.15
	« Le milieu de travail doit « favoriser leur autonomie » » p.19
	« Aménagement de l'espace.... Cette organisation doit favoriser la circulation, l'autonomie (casiers de rangements individuels), tout en imposant un certain ordre, en codifiant les usages (respect des règles au sein de ces divers lieux). » p.19
Graphisme et écriture Le graphisme à l'école maternelle Repères de progressivité	<p>« Les activités autonomes Elles visent à exercer et perfectionner la motricité mise en œuvre lors des situations d'apprentissage, à mémoriser les formes découvertes, mais également à développer l'autonomie. Il convient d'organiser la classe pour répondre à cet objectif d'autonomie, notamment par la mise en place d'espaces dédiés au graphisme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une piste graphique, sous la forme d'une grande bande de papier affichée au mur et/ou d'un tableau noir avec des craies de couleur ; • une boîte outil de graphisme, contenant divers outils, des petits objets, des papiers prédécoupés de formes, tailles et textures variées. » p.8
	<p>« Les activités autonomes Elles visent à exercer et perfectionner la motricité mise en œuvre lors des situations d'apprentissage, à mémoriser les formes découvertes, mais également à développer l'autonomie. » p.12</p>
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral -	<p>« Propositions d'activités : Des maquettes et des décors pour raconter Ces outils et supports se prêtent à des activités pendant lesquelles un petit groupe d'enfants peut être en autonomie » p.28</p>
	<p>« Les boîtes à raconter pour réunir tous les outils et supports réalisés pour raconter une histoire</p>

Ressources pour la classe Activités ritualisées	Les enfants apprennent à utiliser les boîtes en petit groupe lors d'ateliers avec l'enseignante ; ils les utilisent ensuite en autonomie. » p.31
Ressource d'accompagnement	Extrait évoquant l'autonomie des élèves
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières	« Dès la petite section, l'enseignant choisit avec soin les activités que ses élèves peuvent mener seuls. » p.7 « les activités demandées en autonomie doivent être connues ou cadrées par le matériel et la consigne de manière stricte. » p.8 « Principes d'action pour aménager les coins de la classe Proposer des procédures de travail et d'organisation : elles permettent une autonomie, une responsabilisation et une intentionnalité effective de chaque enfant dans la tâche. Exemple : Pour raconter l'histoire de tel album avec les marottes, l'enfant sait qu'il tourne les pages de l'album au fur et à mesure qu'il raconte ce que font les personnages. » p.11
Ressources pour l'évaluation Indicateurs	« Se repérer dans l'espace L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à... identifier les espaces communs de l'école (salle de classe, salle de jeux, couloirs, dortoir, salle de restauration, cour...) et s'y déplacer en autonomie » p.42 « Découvrir le monde vivant L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à... gérer ses besoins physiologiques de façon autonome » p.44 « Utiliser des outils numériques Pouvoir utiliser de façon autonome et adaptée les outils numériques présents dans la classe ou dans l'école. » p.50

N.B. : Relevé non exhaustif

Annexe IV : Extrait du cahier journal de la période 1

Extrait du cahier journal du lundi 05 octobre 2015

08h45-09h15	Ateliers	
Groupe et encadrement	Description	Matériel
PS ROUGE avec ATSEM	<p>Estimer des quantités : beaucoup/pas beaucoup/un peu</p> <p>Répartir des objets dans différents bacs</p> <p>Estimer des quantités</p> <p>Trier en fonction de ces quantités</p>	<p>Noix</p> <p>Bacs/paniers pour répartir</p>
PS VERT en autonomie	<p>Gommettes pour suivre un tracé et coloriage sans dépasser</p> <p>Mettre des gommettes sur les contours de la pomme</p> <p>Colorier l'intérieur de la pomme sans dépasser</p>	<p>Modèle de pomme</p> <p>Gommettes</p> <p>Crayons de couleur</p>
MS JAUNE en autonomie	<p>Réaliser une collection ayant le même nombre d'objet qu'une autre : évaluation (sur papier, calquée sur le jeu de la marchande)</p>	<p>Fiche d'évaluation</p> <p>Gommettes</p>
MS BLEU avec PE	<p>Tracer des traits verticaux : ronds de couleur et feutres noirs</p> <p>Tracer des traits verticaux au feutre noir tout autour des ronds de couleur</p>	<p>Support préparé lors d'une séance précédente (ronds de couleur collés sur une feuille blanche)</p> <p>Feutres noirs</p>
Activités de délestage	PS et MS : travaux à finir	Travaux à finir
	PS et MS : livres sur le thème de l'alimentation	Livres sur l'alimentation
	PS : construction sur le tapis : faire la tour la plus haute possible	Cubes jaunes
	MS : suites de bonhommes	Bonhommes

Annexe V : Extrait du cahier journal lors de la période 2

Extrait du cahier journal du lundi 16 novembre 2015

08h45 - 9h15		Ateliers	
<p>Rappel du nouveau mode de fonctionnement. La maîtresse explique aux élèves qu'un groupe travaille avec elle et que, pendant ce temps-là, les autres élèves ont le choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> • coins jeux : nombre de places limitées par un système de chouchous, seuls quelques coins jeux sont ouverts (identifiés par des cartes cartonnées fluo) : cuisine et voiture • 2 ateliers sur tables : il faut prendre son étiquette et la coller sur un nuage ; s'il n'y a plus de nuage, il n'y a plus de place ; quand on a fini et qu'on est content de ce qu'on a fait, on montre son travail à un adulte ; quand on a fini l'atelier, on glisse l'étiquette dans la boîte • activités des casiers : un élève par jeu (du plus petit au plus grand, graphisme, compter) • atelier eau : 2 élèves maximum : essayer de transporter l'eau d'un bac à l'autre en utilisant les objets à disposition ; là aussi, il y a un système de boîte avec des nuages <p>Il faut faire au moins 1 atelier sur table par jour. Pour que tous les élèves s'engagent dans tous les ateliers, c'est le rôle de l'ATSEM et de la maîtresse d'encourager les élèves dans telle ou telle direction si elles constatent qu'un élève s'est rendu trop souvent à un atelier.</p>			
Elèves concernés	Encadrement	Déroulement	Matériel nécessaire
MS sur deux tables	PE	<p>Principe alphabétique en période 2 (2/4) : Réalisation des initiales des prénoms en gommettes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrouver son initiale dans un paquet d'initiales • retrouver les lettres de son prénom • décorer son initiale à l'aide de lettres-gommettes 	<p>FP</p> <p>Feuilles avec les initiales</p> <p>Lettres en gommettes dans des barquettes</p>
Tous : ateliers sur tables	Autonomie (sous la surveillance de l'ATSEM qui guide les élèves)	2 ateliers sur table sont proposés aux élèves. Les élèves s'installent, manipulent librement, puis l'ATSEM, après s'être assurée que chacun est en activité, passe leur expliquer ce qu'il faut faire et leur donner des objectifs en fonction de leur avancement.	
		<p>Les boîtes à compter : l'ATSEM donne une fiche à chaque élève en fonction de ce qui est indiqué sur la feuille de suivi.</p> <p>Attention : pour les petits, il faut leur expliquer le fonctionnement.</p>	<p>Boîtes à compter</p> <p>Fiches</p>

		Pâte à modeler : <ul style="list-style-type: none"> • étape 1 : maîtrise des bases • étape 2 : reproduction des modèles • étape 3 : création sans modèle 	Pâte à modeler Outils Modèles
Elèves concernés	Encadrement	Déroulement	Matériel nécessaire
Tous : ateliers sur tapis	Autonomie	Les élèves peuvent choisir un jeu dans un des casiers et le pratiquer librement. Les règles : <ol style="list-style-type: none"> 1. Un élève par jeu 2. On range quand on a fini Jeux à disposition ce jour : <ul style="list-style-type: none"> - de plus en plus grand - graphisme avec weleda - compter avec pinces à linge 	Cartes avec les objets de différentes tailles dans une boîte Boîtes gigognes Ardoise, weleda et modèles Cartes à compter et pinces
Tous : coins jeux		Les élèves peuvent également choisir de profiter des coins jeux. Les règles : <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de places limité et identifié par des chouchous 2. Niveau sonore réduit Coins jeux ouverts ce jour : <ul style="list-style-type: none"> • cuisine (réinvestissement du vocabulaire sur les fruits et légumes) • voiture 	Chouchous à mettre au poignet
Tous : atelier eau		Objectif : tester différents objets pour transporter l'eau d'un bac à l'autre	Bacs (un rempli, un vide) Objets divers posés sur les petites tables à côté

Annexe VI : Tableau récapitulatif des ateliers libres proposés en périodes 3 et 4

Nom de la table	Activités proposées	Objectif/compétence travaillé(e)	Niveaux de difficulté	Correspondance avec les programmes officiels	
				Domaine(s) concerné(s)	Attendus de fin de cycle visé
La table des lettres	Pâte à modeler : Les élèves doivent reproduire une lettre en pâte à modeler à l'aide d'un modèle.	Se familiariser avec la forme des lettres de l'alphabet en majuscule d'imprimerie Développer sa motricité fine	Forme des lettres modèles :	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Ecrit – Découvrir le principe alphabétique	Reconnaître les lettres de l'alphabet
			Niveau 1 : Lettres demandant de réaliser des colombins droits et de les placer verticalement et/ou horizontalement Niveau 2 : Lettres demandant de réaliser des colombins droits et de les placer verticalement, horizontalement et/ou de biais Niveau 3 : Lettres demandant de réaliser des colombins droits et courbes		
	Couture : passer un lacet dans des trous percés dans une lettre, comme si on la cousait, pour en suivre un tracé	Se familiariser avec la forme des lettres de l'alphabet en majuscule d'imprimerie	Nombre de trous : Niveau 1 : 4 à 6 trous Niveau 2 : 8 à 10 trous Niveau 3 : 12 à 18 trous	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Ecrit – Découvrir le principe alphabétique	Reconnaître les lettres de l'alphabet

		Développer sa motricité fine			
	Légo : reproduire en légo une lettre à l'aide d'un modèle	Se familiariser avec la forme des lettres de l'alphabet en majuscule d'imprimerie Développer son esprit logique et travailler le repérage spatial	Formes des lettres modèles :	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Ecrit – Découvrir le principe alphabétique	Reconnaître les lettres de l'alphabet
			Niveau 1 : Lettres reproduites avec des lignes verticales et horizontales Niveau 2 : Lettres reproduites avec des lignes verticales, horizontales et obliques et ne contenant pas de boucles Niveau 3 : Lettres reproduites avec des lignes verticales, horizontales et obliques, contenant des boucles	Explorer le monde – Utiliser, fabriquer, manipuler des objets	Réaliser des constructions : construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage
Nom de la table	Activités proposées	Objectif/compétence travaillé(e)	Niveaux de difficulté	Correspondance avec les programmes officiels	
				Domaine(s) concerné(s)	Attendus de fin de cycle visé

Nom de la table	Activités proposées	Objectif/compétence travaillé(e)	Niveaux de difficulté	Correspondance avec les programmes officiels	
				Domaine(s) concerné(s)	Attendus de fin de cycle visé
La table créative	Dessins par étape : reproduire un dessin (poussin, papillon,...) en utilisant un guide par étape	S'exercer à reproduire des dessins en suivant un guide par étapes	1 seul niveau	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques - Dessiner	Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant
	Coloriages magiques : colorier un dessin selon un code chiffré	Reconnaître les chiffres sous différentes formes (écriture chiffrée, constellations) Reconnaître les couleurs Déchiffrer un code Colorier avec soin	Plusieurs niveaux de difficulté selon : - Le type de codage : constellations ou écriture chiffrée - L'étendue des chiffres : de 1 à 3, de 1 à 5,.... - La taille des cases à colorer : grande ou petite	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée – découvrir les nombres et leur utilisation	Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10
	Points à relier : relier des points dans l'ordre de 1 à 10 pour réaliser un dessin	Connaître la suite numérique de 1 à 10	1 seul niveau avec la possibilité de le complexifier par la suite	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée – découvrir les nombres et leur utilisation	Dire la suite des nombres jusqu'à 30 Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10

	Découpage : découper des bandes de papier selon un modèle	S'exercer au découpage Développer sa motricité fine	Plusieurs niveaux selon le type des bandes à découper : horizontales, verticales, obliques, en créneau, ondulées,...	Explorer le monde – Utiliser, fabriquer, manipuler des objets	Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, coller, couper, assembler, actionner...)
Nom de la table	Activités proposées	Objectif/compétence travaillé(e)	Niveaux de difficulté	Correspondance avec les programmes officiels	
				Domaine(s) concerné(s)	Attendus de fin de cycle visé

Nom de la table	Activités proposées	Objectif/compétence travaillé(e)	Niveaux de difficulté	Correspondance avec les programmes officiels	
				Domaine(s) concerné(s)	Attendus de fin de cycle visé
La table des algorithmes	<p>Oursons : reproduire et compléter une suite avec des oursons de différentes tailles et couleurs</p>	<p>Reconnaître la taille et la couleur</p> <p>Reproduire et compléter une suite</p>	<p>Niveau 1 : 1 terme (ex : jaune-violet-jaune-violet....)</p> <p>Niveau 2 : 2 termes (ex : jaune-jaune-violet-violet-jaune-jaune...)</p> <p>Niveau 3 : 3 termes (ex : jaune-rouge-bleu-jaune-rouge-bleu...)</p>	<p>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée – Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées</p>	<p>Identifier le principe d'un algorithme et poursuivre son application</p>
	<p>Bonhommes : reproduire et compléter une suite avec des bonhommes de différents sexes, tailles et couleurs</p>	<p>Reconnaître le sexe, la taille et la couleur</p> <p>Reproduire et compléter une suite</p>	<p>Niveau 1 : Suite de type A-B-A-B</p> <p>Niveau 2 : Suite de type A-BB-A-BB</p> <p>Niveau 3 : Suite de type ABC-ABC-ABC</p>		

Nom de la table	Activités proposées	Objectif/compétence travaillé(e)	Niveaux de difficulté	Correspondance avec les programmes officiels	
				Domaine(s) concerné(s)	Attendus de fin de cycle visé
La table des formes et des couleurs	Tri et couleurs : appairer des images selon leur forme et leur couleur	Classer selon la forme et la couleur	Niveau 1 : une seule couleur Niveau 2 : plusieurs couleurs	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée – Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées	Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme
	Tangram : Reproduire différents tangram à l'aide de modèle et de formes en bois	Reconnaître les formes Comprendre des instructions Reproduire un modèle	Indications données : Niveau 1 : les formes à utiliser sont toutes représentées dans une légende (ex : s'il faut 2 triangles, 2 triangles seront représentés) Niveau 2 : les formes à utiliser sont représentées mais une seule fois avec un chiffre dans une légende (ex : s'il faut 2 triangles, il y aura un triangle avec un 2 inscrit à l'intérieur) Niveau 3 : il n'y a plus de légende	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée – Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées	Savoir nommer quelques formes planes Reproduire un assemblage à partir d'un modèle

Annexe VII : Photos des différents ateliers libres



Annexe VIII : Extrait d'un tableau des participations des élèves aux différentes tables

Nombre de participation des élèves de petite section aux différents ateliers libres durant l'ensemble de la période 4

Elève		Table des lettres	Table des algorithmes	Table des couleurs et des formes	Table créative	
PS	Di Francesco	Luana	1	2	0	1
	Johann	Théo	8	2	0	0
	Malingrey	Lya	2	6	2	2
	Schneider	Léo	7	3	1	0
	Wachter	Miley	1	3	4	1
	Wagner	Jolina	6	4	0	1
	Wernett	Ninon	5	3	1	0

Annexe IX : Extrait du tableau de réussites de l'activité Tangram

Réussites de quelques élèves à l'activité Tangram en fin de période 4

	Niveau 1				Niveau 2				
	poisson	oiseau	bateau	landau	bonbon	fleur	camionnette	papillon	grue
Lya	x								
Léo			x	x					
Miley		x	x	x					
Sofia	x	x	x	x		x	x	x	
Mélaïne	x	x	x	x	x	x	x		x
Manon	x	x	x	x		x		x	
Mathis	x	x	x	x	x		x	x	
Antoine	x	x	x	x	x		x		x
Rose									
Elena	x	x			x	x			
Mila	x	x	x	x	x				

x fait en période 3

x fait en période 4

Annexe X : Exemples de diplômes de réussite

Prénom :

**ALPHABET EN PATE A MODELER :
ETAPE 1**

*J'ai réalisé toutes les lettres contenant
uniquement des traits verticaux et
horizontaux*


Date :

Prénom :

ALPHABET A COUDRE : ETAPE 1

J'ai cousu toutes les lettres avec 4 à 6 trous

Date :

	Mémoire De Master de Julie NIEDERLAENDER	Master MEEF 1^{er} degré 2015-2016
<p><i>Définir et développer l'autonomie dans ma classe de maternelle Un dispositif mis à l'épreuve.</i></p> <p>Mots clés : autonomie, maternelle, dispositifs, pédagogies alternatives</p> <p>Résumé :</p> <p>Tout en cherchant à définir l'autonomie d'un élève de petite et de moyenne sections de maternelle, nous nous attachons, dans ce mémoire, à proposer des pistes pour mettre en place des dispositifs permettant aux élèves d'exercer leur autonomie.</p> <p>L'autonomie de l'élève ne se résume pas au simple fait de pouvoir faire seul ce qui lui est demandé. Bien au contraire. Elle sous-entend une réelle liberté afin de permettre à l'élève de devenir un citoyen, capable d'apprendre, d'agir, de réfléchir et de penser par lui-même. Son développement est étroitement lié à l'environnement scolaire dans lequel les élèves évoluent. C'est en mettant un dispositif à l'épreuve dans ma classe et en faisant le bilan de cette expérience que je peux à présent proposer des pistes pour ceux qui souhaiteraient permettre à leurs élèves de 3 à 5 ans d'exercer leur liberté et de conquérir leur autonomie.</p>		