

Table des matières

Table des matières	1
Introduction	3
I. Cadre de l'étude et étude envisagée.....	5
I.1. Cadre institutionnel	5
I.1.1. Analyse des programmes de 2015 à l'école maternelle	5
I.1.2. Analyse des programmes de 2008 à l'école maternelle.....	7
I.1.3. Analyse du Socle Commun de connaissances et de compétences de 2006 et du Socle commun de connaissances et de compétences et de culture de 2015.....	8
I.2. Cadre professionnel.....	9
I.3. Cadre théorique.....	10
I.3.1. La définition de l'autonomie.....	10
I.3.2. Les différents types d'autonomie.....	11
I.3.3. Historique de l'autonomie à l'école maternelle.....	11
I.3.4. Pédagogie Montessori.....	12
I.3.5. Pédagogie Freinet.....	12
I.3.6. Les autres psychologues et chercheurs : Piaget, Bruner, Vygotsky et Meirieu	13
II. Méthodologie de la recherche.....	17
II.1. Présentation du choix de la méthode de recherche.....	17
II.2. Terrain.....	17
II.3. Choix du corpus pour la recherche.....	18
II. 4. Transcription du recueil des données.....	19
II. 4. 1. Grille d'observation lors du moment des ateliers dans la classe.....	19
II. 4. 2. Qu'est-ce qu'un atelier ?.....	19
II. 4. 3. Ateliers en classe ordinaire.....	20
II.4.4. Ateliers en classe de type Montessori.....	20
II. 4. 5. Grille d'observation.....	21
II. 4. 6. Questionnaire destiné au professeur pour expliciter ses choix pédagogiques	22
II. 5. Traitement du corpus de données.....	22
II. 5. 1. Analyse des critères.....	24
II. 5. 2. Graphique de l'évolution de l'autonomie entre les deux périodes de stage...	25

II. 5. 3. Analyse du questionnaire.....	25
II. 5. 4. Interprétation des réponses au questionnaire.....	26
II. 5. 5. Réponses.....	27
Conclusion.....	28
Références Bibliographiques.....	29
Annexes.....	32
4ème de couverture.....	40

Introduction

Ce mémoire s'intéresse aux ateliers guidés qui permettront le développement de l'autonomie des élèves de moyenne section en maternelle. En effet, l'objectif de l'école maternelle est d'aider chaque élève à devenir autonome; ce dernier doit s'approprier les connaissances et les compétences qui lui permettront d'acquérir les apprentissages fondamentaux au Cours Préparatoire.

Lors de nos observations pendant notre stage en maternelle, en début d'année scolaire 2016/2017, nous avons assisté à des pratiques concernant le travail en ateliers guidés qui nous ont fait réfléchir sur le développement de l'autonomie de l'enfant. D'une part, ce qui a suscité notre curiosité, c'est que certains élèves étaient à l'aise, autonomes, alors que d'autres ne l'étaient pas, d'autre part, nous avons aussi été interpellé par le guidage de l'enseignant pendant les ateliers. Nous avons donc constaté l'importance de cette question, et avons décidé d'accorder une attention toute particulière au développement de l'autonomie des enfants à l'école maternelle, notamment en moyenne section. Notre justification personnelle se trouve sous-tendue par une justification sociale.

L'école maternelle a pris depuis des décennies une importance beaucoup plus grande qu'auparavant. La société a évolué : très souvent les deux parents travaillent et ne peuvent donc s'occuper toute la journée de leurs enfants. La société a donc mis en place des structures permettant d'accueillir des enfants de plus en plus petits avant l'âge de l'obligation scolaire (6 ans). L'école maternelle permet d'améliorer entre autres non seulement l'autonomie motrice mais aussi de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». C'est ce qui nous a amené à nous interroger sur plusieurs points.

Questions.

- Comment aider au développement de l'autonomie chez les élèves de maternelle ?
- Quels dispositifs l'enseignant peut-il mettre en œuvre dans une classe de moyenne section pour permettre aux élèves d'exercer leur autonomie ?

- Le travail en atelier en moyenne section contribue-t-il véritablement à favoriser les comportements autonomes en tenant compte du rythme du développement de l'enfant ?

Ces interrogations nous ont permis de déterminer notre problématique.

Elle peut se définir dans les termes suivants : « Comment les ateliers guidés par le professeur des écoles permettent-ils de développer l'autonomie des élèves de moyenne section à l'école maternelle ? »

Dès lors, nous émettrons deux hypothèses :

- le rôle de l'enseignant serait-il fondamental par son « guidage-étayage » (cf. Bruner) en permettant de développer l'autonomie de l'élève dans son processus d'apprentissage; de plus le maintien de l'orientation serait-il nécessaire?
- la fonction de l'étayage permettrait-elle de trouver avec l'aide du professeur des possibilités d'assumer son autonomie dans un petit groupe d'effectif réduit apte à favoriser les échanges et la construction du savoir ?

Après avoir présenté le cadre institutionnel, professionnel et théorique de ce sujet, nous expliquerons la méthodologie choisie pour notre étude, nous présenterons les outils d'observation qui nous ont permis de mesurer la progression dans l'autonomie et enfin, nous analyserons les résultats.

CADRE DE L'ETUDE et ETUDE ENVISAGEE

I. Cadre de l'étude

I.1. Cadre institutionnel

I.1.1. Analyse des programmes de 2015 à l'école maternelle

Nous analyserons d'abord les textes officiels en matière d'autonomie. L'école maternelle organise des modalités spécifiques d'apprentissage où l'enseignant met en place différentes situations d'apprentissage, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas de réponse afin de les amener à réfléchir et à résoudre leurs difficultés personnelles. Le texte du *B.O.* reprend le mot « autonomie » dans la partie « Des modalités spécifiques d'apprentissage », nous retiendrons cinq articles fondamentaux relatifs à l'autonomie. « Apprendre en jouant » est le premier de ces cinq articles. Les instructions semblent mettre en avant plusieurs aspects de l'acquisition de l'autonomie : d'une part l'aspect moteur et le comportement social, d'autre part, toutes les facultés intellectuelles qui leur permettront d'appréhender les dimensions de l'imaginaire et du réel.

« Le jeu permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés ».

Le second article des instructions s'attache à l'aspect cognitif de l'apprentissage et de l'utilisation des connaissances des petits pour parvenir à trouver une solution à divers problèmes. Cet aspect fondamental doit rester ludique et motivant pour leur donner l'envie de progresser.

« Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes (...) Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse (...). Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement ».

« Apprendre en s'exerçant » est le titre du troisième article qui s'attache non seulement à faire apprendre aux enfants à réfléchir et à résoudre des problèmes de façon autonome mais aussi à leur faire comprendre le sens des efforts demandés :

« L'enseignant veille à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés ».

Le quatrième article « Apprendre en se remémorant et en mémorisant » incite à prendre conscience de la nécessité de la mémorisation et de son réinvestissement permanent pour acquérir plus d'autonomie :

« L'enseignant aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin ».

Enfin, dans la partie suivante du B.O. : « Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », l'expression « personne singulière » renvoie à la notion d'individualisation qui induit nécessairement la prise de conscience de soi et de son autonomie par rapport au groupe : *" partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange (...) ».*

Ici l'autonomie se développe dans une dimension collective grâce à la dynamique du travail en groupe : *écoute de l'autre, tolérance, entraide, confrontation de son point de vue avec respect de celui des autres ; ce sont autant de signes de l'évolution du rapport aux autres et le renforcement de la confiance en soi.* Il s'agit de l'autonomie de l'élève qui se développe au contact des autres enfants, guidé(s) par l'enseignant.

De plus, dans le *Bulletin Officiel spécial n. 2 du 26 mars 2015* au moins deux domaines d'apprentissage, peu ou prou, sont concernés par l'acquisition et le renforcement de l'autonomie. Le premier de ces domaines s'intitule : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les Instructions confirment la place importante du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. Ici l'autonomie est intégrée dans les objectifs éducatifs : *« En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes »* et, montrer aussi, *« leurs écritures autonomes ».*

Dans le même domaine, la partie « Commencer à écrire tout seul » évoque les « premières productions autonomes d'écrits ». Une fois que les enfants ont compris que l'écrit est un code permettant de délivrer des messages, ils commencent à avoir les ressources pour écrire et l'enseignant doit valoriser les essais spontanés.

Finalement, dans la partie « Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle » on retrouve une compétence telle que « comprendre des textes écrits sans autre aide

que le langage entendu » on attend que les enfants soient autonomes dans l'activité rédactionnelle à la fin du Cycle 1.

I.1.2. Analyse des programmes de 2008 à l'école maternelle

L'autonomie est intégrée aux objectifs éducatifs dès le début des programmes de 2008 : « *L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences* ». A la fin de l'école maternelle, les enfants doivent devenir progressivement autonomes, et capables « *d'exécuter en autonomie des tâches simples et jouer leurs rôles dans des activités scolaires* », donc l'autonomie est considérée comme une compétence à acquérir dans les programmes de 2008 à la fin de l'école maternelle. Dans les programmes de 2008, le mot « autonomie » ou « autonome » revenait huit fois, il ne revient que six fois dans les programmes de 2015. Donc la notion d'autonomie est moins présente dans les nouveaux programmes en termes de récurrence, néanmoins, l'acquisition de l'autonomie reste une priorité fondamentale de l'école maternelle.

De plus, dans la sous - partie « Coopérer et devenir autonome » le B.O. rappelle que : « *les enfants s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité (...), ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance* ». La deuxième compétence est comprendre ce qu'est l'école : « *Les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend* ». Enfin la troisième compétence est prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue. Toutes ces compétences sont là pour que l'élève devienne le plus autonome possible.

Ainsi, on retrouve une entière cohérence entre les anciens programmes et ceux de 2015 qui, sans forcément le nommer visent au même but favoriser l'autonomie des élèves.

I.1.3. Analyse du Socle Commun de connaissances et de compétences de 2006 et du Socle commun de connaissances et de compétences et de culture de 2015

« L'autonomie et l'initiative » font partie du Socle Commun de connaissances et de compétences de 2006 présentées comme un ajout nécessaire aux *Droits de l'Homme*. Toutes les activités scolaires sont concernées. Pour aider les élèves de façon autonome même après leur scolarité. Ils devront savoir : « s'appuyer sur les méthodes de travail », « savoir s'auto-évaluer » et enfin, « réaliser les projets individuels et collectifs », « prendre des décisions, s'engager et prendre des risques ».

L'acquisition de l'autonomie est intimement liée à l'apprentissage. L'autonomie reste une compétence fondamentale du socle commun, elle devient le pivot du système éducatif, d'où sa nécessité de la développer à tous les niveaux chez l'enfant.

Alors, si l'on s'intéresse au Socle commun de connaissances et de compétences et de culture de 2015, l'appellation « autonomie » n'apparaît plus comme une compétence mais comme un but à développer lors des différents domaines : par exemple, domaine 2 « maîtrise des méthodes et outils pour apprendre » : « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe(r) l'autonomie et les capacités d'initiative ». Et, domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » puisque l'élève doit acquérir une indépendance du jugement et de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Le nouveau socle commun de 2015, se substituant à celui de 2006, (qui visait à acquérir des « connaissances et compétences »), met en avant des domaines visant à l'acquisition d'une « culture commune ». Quoi qu'il en soit, les textes officiels stipulent qu'il faut former les élèves à « l'autonomie ». Mais, qu'entend-on vraiment par « autonomie » ?

I.2. Cadre professionnel

Nous avons retenu dans ce cadre quelques productions qui répondent à notre problématique : premièrement, l'article de recherche prenant en compte le concept d'autonomie des élèves, de Gérard Chauveau dans les *cahiers pédagogiques*, n°436. «Aider les élèves » dans lequel il indique que c'est « à travers des activités intellectuelles vraiment partagées avec l'adulte que l'enfant apprend et comprend à l'école ». L'auteur estime que ce que l'enfant a appris en collaboration il saura le faire « tout seul demain ». Pour lui, les tâches cognitives dépendent nécessairement de rapport étroit entre l'élève et le maître, l'enfant seul ne peut y parvenir. Il établit ainsi un triangle indissociable entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Une coopération entre le pédagogue et l'enfant est nécessaire pour aider l'élève à réussir de manière autonome.

Deuxièmement, dans la revue *Recherche en Éducation* n°20 Cristophe Joigneaux examine « Les dispositifs et les supports de l'autonomie ». Il insiste sur le fait que l'écrit à l'école maternelle est devenu « un support privilégié » à l'autonomie. Il constate que depuis plus d'une trentaine d'années le travail individuel permet de répartir les activités des élèves en atelier dit « autonome » ce qui laisse le temps à l'enseignant de se pencher sur des ateliers dirigés en petit groupe. Le support « fiche » utilisé dans ces groupes autonomes est ainsi l'occasion de vérifier à partir des traces graphiques ce que les élèves ont pu produire seuls. Enfin, lorsque ces fiches sont reprises en grand format devant toute la classe ils deviennent présentation des productions et objet d'observation et de réflexion lors des séances de mise en commun. Tout le monde peut ainsi réfléchir et « s'autoévaluer », voire se corriger. Ainsi, ces deux articles mettent en évidence la manière dont l'enseignant va procéder pour favoriser le développement de l'autonomie. Premièrement, le réinvestissement de l'apprentissage collaboratif, guidé par le maître et, deuxièmement, les avantages de travail en ateliers autonomes permettant tout à la fois un contrôle des activités effectuées en autonomie et offrant la liberté à l'enseignant de diriger d'autres ateliers plus sélectifs.

Enfin, le *BO n°30 du 25 juillet 2013* précise dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » les compétences nécessaires à tous les professeurs et personnels de l'éducation, au service « de la

réussite de tous les élèves ». Entre autres : « connaître les élèves et les processus d'apprentissage », « prendre en compte la diversité des élèves ».

Les compétences communes à tous les professeurs seront d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Plus particulièrement à l'école maternelle, toutes les fonctions d'étayage du professeur en laissant néanmoins aux enfants une « part d'initiative et de tâtonnement propices aux apprentissages ».

I.3. Cadre théorique

I.3.1. La définition de l'autonomie

Le terme d'autonomie vient du grec « autonomia » qui signifie le pouvoir de celui qui est *autonomos*, celui qui détermine lui-même les lois (nomos) auxquelles il obéit. Ou encore, les dictionnaires définissent l'autonomie comme la capacité de quelqu'un à être autonome, à *ne pas être dépendant d'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.

L'autonomie au sein de l'école est une acquisition fondamentale qui va forger la personnalité de l'enfant, "de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes" (Piéron *L'autonomie des écoliers*, 1963). C'est la base du sens des responsabilités, de la confiance en soi, de l'initiative et du civisme. L'élève autonome est un enfant capable d'affronter les difficultés qu'il rencontre. Et l'école maternelle est un moment fondamental pour son acquisition.

En pédagogie, amener un enfant à être autonome, c'est l'amener à se détacher progressivement de l'adulte ou de ses camarades pour réaliser seul le plus grand répertoire d'actions possibles mettant en œuvre sa motricité, son élocution, son imagination, sa réflexion... Ces différentes actions correspondent à différents types de l'autonomie que l'enseignant va chercher à développer chez l'enfant tout au long de l'école maternelle.

I.3.2. Les différents types d'autonomie

Selon les cinq types d'autonomie définis par M-A. Hoffmans-Gosset (*éditions Chronique Sociale*, 2000) on ne retiendra dans le cadre de notre problématique que ceux concernant les ateliers en maternelle.

L'autonomie physique : elle concerne des actions fondamentales du quotidien pendant lesquelles les enfants vont devoir se passer des adultes qui l'entourent. Ainsi, grâce à l'autonomie acquise au cours des ateliers dirigés les élèves vont comprendre et maîtriser leurs gestes quotidiens.

L'autonomie affective est la capacité pour l'enfant de se détacher petit à petit de l'adulte. En entrant à l'école maternelle, il apprend d'abord à se séparer de sa mère ou père et le maître doit l'aider en ce sens. Ensuite, il lui faudra se détacher de cette aide. L'autonomie est source de socialisation: on passe de la dépendance à l'indépendance.

L'autonomie intellectuelle s'acquiert en amenant l'élève à pouvoir penser par lui-même et à l'amener progressivement à raisonner seul. Il s'agit de développer l'esprit critique et la capacité à réfléchir seul. L'enseignant guide l'enfant, lors des ateliers, dans ses démarches de recherche et de réflexion.

Enfin, l'autonomie morale et sociale qui concerne la capacité de l'enfant à s'adapter dans un groupe d'élèves et à trouver sa place. Il s'agit de construire ses propres règles afin de s'intégrer au mieux dans la société.

I.3.3. Historique de l'autonomie à l'école maternelle

Dans l'histoire de l'École, selon les courants pédagogiques, l'autonomie des élèves a toujours été plus ou moins présente. L'idée d'enseigner « autrement » date au moins de la Renaissance, et, dès 1762, Jean-Jacques Rousseau publie *Émile ou de l'éducation*, un ouvrage qui reste encore souvent d'actualité sur plusieurs points ; mais c'est surtout à partir de la fin du XIXème siècle que des enseignants, des médecins, des psychologues explorent la possibilité d'un autre modèle d'école. De nombreuses écoles voient le jour.

Dans la même optique que celle de Paul Bobin en 1880, John Dewey crée en 1894 une école expérimentale dans laquelle il propose aux enfants des activités concrètes (menuiserie, couture, cuisine, tissage) qui stimulent les apprentissages culturels. Il lance la formule *learning by doing*, « apprendre en faisant ».

I.3.4. Pédagogie Montessori

En 1907, Maria Montessori a travaillé d'abord avec des enfants handicapés mentaux, puis, elle a développé ses études sur d'autres enfants. Cette pédagogie se fonde sur "l'éveil sensoriel" et le développement de l'esprit d'autonomie, favorisés à l'école par une atmosphère concentrée, sous les yeux d'un maître bienveillant. Dans une classe Montessori, il s'agit d'offrir aux enfants un cadre leur permettant de réaliser un apprentissage au « bon moment » c'est-à-dire, qui corresponde à leur besoin (cf. Jean-Jacques Rousseau), lorsqu'ils le souhaitent. Les classes Montessori regroupent des enfants d'âges différents (3 – 6 ans pour la maternelle), qui n'ont pas forcément envie d'apprendre la même chose, en mettant à leur disposition un matériel spécifique afin de s'exercer individuellement. Ce matériel cible chaque objectif, en permettant de contrôler l'erreur et de s'autocorriger sans une intervention permanente du professeur des écoles pour accroître au mieux l'autonomie pratique et affective des élèves. La "manipulation" du matériel favorise largement aussi l'autonomie motrice des enfants. Montessori insiste sur le fait que les enfants ont besoin de vivre dans un cadre ordonné. Cela les rassure, favorise leur concentration, leur permet de construire des repères et donc d'être plus autonomes.

L'enseignant devient un guide et accompagnateur avec la phrase : « aide-moi à faire seul ». Il présente les activités « au bon moment », il les encourage, il stimule leur motivation, les élèves ont confiance en lui. L'enseignant agit en tant qu'autorité reconnue, mais bienveillante, ouverte et attentive aux rythmes et aux besoins des élèves. Le but est de favoriser et développer l'autonomie et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. L'objectif de l'enseignement de Maria Montessori est de développer les capacités des élèves en grandissant dans la confiance en soi et en donnant l'envie d'apprendre aux élèves.

I.3.5. Pédagogie Freinet

Pour sa part, Célestin Freinet (1924) est un éducateur français et le fondateur de la coopérative de l'enseignement laïque et d'une école expérimentale. Fondée sur la liberté et l'expression libre des enfants, sa particularité est celle de stimuler le travail coopératif sur la base de l'intérêt des élèves. À la différence d'autres pédagogies « alternatives », la relation maître - élève est presque paritaire car c'est le conseil de classe regroupant les élèves seuls qui prend les décisions, l'enseignant se pliant à son

autorité. De nombreux projets collectifs à l'initiative des enfants sont alors élaborés : préparer une exposition, un spectacle, écrire un livre ou un journal... Ces projets sont occasion d'ouvertures multiples sur l'extérieur : sorties, invitations d'intervenants dans la classe... Si les ateliers existent dans toutes les écoles maternelles standards, en revanche, la variété, la liberté de choix des enfants et leur autonomie singularisent les classes Freinet. Ils sont beaucoup plus variées que les classes Montessori. Les activités d'expression libre se déroulent également en autonomie.

Freinet essaye de trouver de nouveaux rapports entre l'élève et le milieu, entre l'élève et le maître, entre l'élève et la communauté scolaire. Ainsi il met au point des techniques pédagogiques nouvelles telles que le texte libre, le journal scolaire, la correspondance, le dessin et la peinture, les techniques pratiquées à l'aide d'outils modernes peu utilisés en classe à l'époque, tels que l'imprimerie ou le magnétophone. Cette petite société d'enfants constitue une coopérative qu'ils administrent eux-mêmes.

I.3.6. Les autres psychologues et chercheurs : Piaget, Bruner, Vygotsky, Meirieu...

Au milieu de XXème siècle, Piaget, dans (*Psychologie et pédagogie*, Gonthier Denoël, 1969, coll. Médiations, Paris), a développé le constructivisme. Selon ce psychologue suisse, les connaissances se *construisent* par ceux qui apprennent, c'est-à-dire que c'est l'enfant va construire ses savoirs par ses propres actions. Le professeur des écoles doit intervenir au niveau de l'adaptation et de l'évolution des élèves, non seulement il présente l'atelier et la finalité de celui-ci mais il les relie aux activités de la vie quotidienne. Son rôle consiste à une « médiation » entre l'élève et l'environnement social proposé par l'atelier. Les activités ne s'arrêtent pas au seul cadre scolaire, il faut qu'ils puissent les extrapoler dans la vie quotidienne. Pour Piaget, l'apprenant n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend, mais, il organise son monde au fur et à mesure, en s'y adaptant.

Bruner dans *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*, 1983, éditions P.U.F., considère que le développement de l'enfant ne prend son sens que dans un contexte social. La médiation sociale avec les adultes, lui apprend à découvrir et à agir sur son environnement. Bruner les appelle le « *guidage-étayage* ». L'adulte soutient

l'activité de l'enfant, il élimine certaines difficultés, puis il attire l'attention de l'enfant sur les caractéristiques essentielles. Peu à peu l'enfant en autonomie va ainsi apprendre à assumer une responsabilité croissante dans la stratégie d'accomplissement des diverses tâches à accomplir. Bruner a sérié six fonctions fondamentales d'étayage à savoir:

- susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant,
- gommer les tâches trop complexes,
- maintenir l'orientation en faisant suivre l'objectif défini,
- mettre en évidence des éléments essentiels pour exécuter une tâche,
- réconforter psychologiquement devant les échecs éventuels,
- proposer enfin, des modèles de solution adaptés au niveau de l'élève.

Le rôle de l'enseignant pour lui est de suivre l'élève en l'aidant à devenir autonome.

Cette conception de Bruner rejoint celle de Lev Vigotsky, qui préfère mettre un éclairage sur les capacités de développement par rapport à des modèles. Ce pédagogue russe évoque dans (*Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, 1978) « la zone proximale de développement » (ZPD) qui se situe entre les capacités de l'enfant et son potentiel d'apprentissage. En effet, il met en évidence le rôle fondamental de l'émulation pour un élève qui prend pour modèle soit un autre élève plus avancé soit celui du maître. Il différencie ce qu'un enfant peut apprendre lorsqu'il est livré à lui-même et ce qu'il pourrait apprendre potentiellement avec une aide (un enseignant tuteur, voire un autre élève de la classe). Il faut donc proposer des situations d'apprentissage diversifiées qui visent la zone proximale de développement. Concernant l'enseignement de l'autonomie, pour Philippe Meirieu (*Faire l'école, faire la classe*, éditions ESF, 2004), l'école ne peut se concevoir que dans un cadre strict et institutionnel qui doit tenir compte des élèves en fonction de leur âge selon une progression bien définie et très stricte qui va leur permettre de développer par paliers successifs leur capacité de se rendre autonome et de se prendre en charge.

Pour lui, « l'imitation » est capitale. En effet, l'apprentissage de l'élève se fait par la réciprocité, c'est-à-dire:

Premièrement, par rapport à l'adulte référent, ici le professeur des écoles qui va montrer et accompagner (« *guidage et étayage* »).

Deuxièmement, par rapport aux autres « pairs » (les autres élèves de la section).

Enfin, le professeur devra offrir une série de ressources didactiques et documentaires, sans oublier les T.I.C.E.

Cette progression nécessite d'attiser la curiosité de l'élève afin de le forcer à aller par lui-même chercher l'information au lieu d'attendre que le maître lui donne la réponse. Pour accéder à l'autonomie l'école ne doit pas servir qu'à apprendre, mais, elle doit offrir la possibilité à chaque élève de sortir du cadre scolaire pour intégrer les connaissances acquises et les réinvestir dans le monde extérieur. Par exemple, apprendre à lire ne doit pas rester dans le cadre scolaire, il doit être utilisé par chaque élève pour lire n'importe quel texte en dehors de l'école. De plus, lors des activités de « travaux personnels encadrés » (par exemple ateliers autonomes) l'élève acquiert des plans des recherches et des méthodes (les outils) qui vont lui permettre de devenir autonome.

Les activités qui permettent une acquisition de l'autonomie et, son transfert dans le monde extérieur, obligent l'enseignant à présenter le même objet d'apprentissage dans un contexte différent afin de faire émerger une « unité de concept ». L'autonomie se conduit certes, en travaillant mais, les activités scolaires doivent permettre de « transgresser les frontières de la classe » (réinvestir les acquisitions au-delà du monde scolaire).

Philippe Meirieu propose aux pédagogues de ne pas chercher pour chaque enfant une autonomie à tout prix. Une bonne pédagogie serait de procéder par étayages (mise en place des structures rigoureuses et de contraintes) suivis de désétayages qui consisteraient en une suppression progressive des étais afin que l'ensemble stabilisé ne puisse s'écrouler brutalement.

Les rôles de l'enseignant pour l'acquisition de l'autonomie ont été repris par Marie-Agnès Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, éditions Chronique Sociale, Lyon, Juin 2000. Pour elle, le maître est tout à la fois, un « entraîneur » et un « artisan ».

L'« entraîneur » doit à la fois stimuler l'élève et lui faciliter la tâche en l'encourageant: il aide l'élève à faire « seul », c'est-à-dire que sa tâche sera accomplie lorsque l'élève n'aura plus besoin de lui. En fait, il l'aide dans l'acquisition de son autonomie et de son développement.

Mais le maître est tout autant un « artisan ». En effet, suivre une méthode imposée et contraignante pour arriver à l'autonomie risquerait être inefficace. L'enseignant doit être capable d'une grande facilité à s'adapter à l'apprenant sans appuyer sur des stéréotypes imposés. Le maître est un « organisateur » qui a scindé la classe en

plusieurs ateliers afin que celle-ci devienne lieu de travail, lieu de parole et vie de groupe. Celui qui va créer et concevoir un matériel didactique adapté à sa classe en fonction des besoins des élèves. Ainsi, plasticité et adaptation des ateliers restent les deux maîtres-mots.

Enfin, le rôle du maître n'est pas d'imposer, il doit savoir adapter son aide de façon individuelle en fonction des réactions de l'enfant.

Ainsi, tous ces apports divers de psychologues, chercheurs, pédagogues, instituteurs, médecins, philosophes sur l'autonomie des élèves et son acquisition doivent être pris en compte pour répondre à notre problématique.

II. Méthodologie de la recherche

II. 1. Présentation du choix de la méthode de recherche

La méthode clinique permet d'examiner des cas précis pour obtenir des résultats au plus proche de la réalité, en choisissant des situations concrètes vécues en classe par les élèves de moyenne section en fonction des différents ateliers guidés par le professeur des écoles. Pour cela nous avons élaboré un questionnaire destiné aux réponses de l'enseignante sur les objectifs et la pertinence du choix des différentes activités proposées dans ces ateliers. Nous y avons également joint une grille d'observation pour les élèves tenant compte de leur niveau d'autonomie en début d'année scolaire, puis reprenant l'appréciation de leur progression en cours du troisième trimestre. Le but recherché étant de répondre aux questions suivantes : Comment le travail en atelier guidé par le professeur des écoles permet-il de développer l'autonomie des élèves de moyenne section en maternelle ? Quel est le rôle de l'enseignant dans ce processus ?

Nous avons choisi cette méthode de recherche car elle semblait plus convenir à la réalité du terrain et à l'observation qui nous avait été offerte pendant les stages. En effet, la durée des stages était relativement restreinte et les classes souvent variées. Dès lors, la méthode expérimentale ne se prêtait guère à une étude quantitative car le public n'était pas suffisant pour établir des statistiques avec des résultats fiables, c'est pourquoi nous avons préféré une étude qualitative.

II. 2. Terrain

En deuxième année de Master en 2016/2017 nous avons suivi deux stages dans des écoles maternelles :

La première est une école publique localisée dans une zone péri-urbaine avec un public issu d'un milieu social plutôt hétérogène qui est située dans une ville d'environ 150 000 habitants. Cette école accueille 141 élèves répartis en cinq classes (trois classes de petite section et moyenne section, une classe de moyenne et grande section et enfin, une classe de grande section). L'équipe pédagogique est constituée de la Directrice de l'école, d'autres enseignants et de la professeure des écoles qui nous a accueilli. Nous avons assisté aux différentes activités de la classe (Classe de Mme B.) tous les jeudis matin du premier semestre. Cette classe comportait deux

niveaux de 24 élèves de petite et moyenne section : 13 élèves de petite section (8 garçons et 5 filles) et 11 élèves de moyenne section (4 garçons et 7 filles). Les enfants sont âgés de 3 ans à 5 ans. La professeure des écoles est aidée par un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) ainsi que par une accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) pour un élève malentendant.

La deuxième école où nous avons effectué un stage au deuxième trimestre est aussi une école publique localisée en centre-ville toujours avec un public d'origine sociale hétérogène. L'école est constituée de 4 classes comprenant environ 108 élèves répartis en quatre classes (une classe de petite section, une classe de petite et moyenne section, et enfin, deux classes de moyenne et grande section). L'équipe pédagogique est constituée du Directeur de l'école, d'autres enseignants et de la professeure des écoles qui nous a accueilli. Nous avons assisté aux différentes activités de la journée dans toutes les classes, notamment :

- une classe de petite section composée de 22 élèves,
- une classe de moyenne et grande section composée de 27 élèves divisée en 11 élèves de moyenne section et 16 élèves de grande section,
- la dernière classe de moyenne et grande section comportant 28 élèves (12 élèves de moyenne section et 16 élèves de grande section).

La seconde classe observée (Classe de Mme P.), associant 28 élèves de moyenne et grande section se composait de 16 garçons et 12 filles. Un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) ainsi qu'une accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) sont également en poste dans cette classe.

II. 3. Choix du corpus pour la recherche

Lors de notre premier stage, devant la réticence de la professeure des écoles à filmer et à enregistrer les activités des ateliers (contraintes administratives, droit à l'image, acceptation des parents...) nous avons donc opté pour trois types de procédures : élaboration de grilles d'observation (notes en direct), questionnaire et photographies des productions des élèves.

II. 4. Transcription du recueil des données

II. 4. 1. Grille d'observation lors du moment des ateliers dans la classe

La grille ci-dessous a été complétée lors du temps des ateliers qui dure environ 25 minutes.

Tableau n°1 : Grille d'observation du comportement des élèves en début et en fin d'atelier

	Critères d'observation	Nombre d'enfants concernés
Critère n°1	Elèves qui vont chercher le matériel nécessaire sans injonction	
Critère n°2	Elèves à qui il ne faut pas dire ce qu'il faut prendre ou faire	
Critère n°3	Elèves qui savent où ranger leur production une fois le travail fini	
Critère n°4	Elèves qui n'appellent pas l'enseignant	
Critère n°5	Elèves à qui il ne faut pas répéter la consigne	

Cette grille figure également en Annexe I.

II. 4. 2. Qu'est-ce qu'un atelier ?

Un atelier est le lieu de la classe dans lequel on aura isolé quelques élèves afin de leur offrir une activité particulière et différente de celle qui sera proposée à un autre endroit de la classe. Ces activités s'effectuent par petites groupes d'élèves assis autour d'une table.

II. 4. 3. Ateliers en classe ordinaire

Lors du premier stage les ateliers proposés dans la classe de Mme B. sont des ateliers tournants, les élèves passent d'une activité à l'autre. Chaque jour les ateliers proposés sont différents et choisis par l'enseignante.

Mme B. présente les activités de chaque groupe en précisant à la fois la consigne et le déroulement. Quelques élèves interrogés au hasard doivent répéter la consigne pour montrer qu'ils l'ont comprise. Il lui arrive parfois de faire des erreurs volontaires afin de tester la réaction et la compréhension des élèves qui vont reprendre spontanément. À partir de là, les élèves vont éventuellement chercher, outre le matériel qui leur est déjà proposé, celui qui pourrait leur manquer (colle, crayon, ciseaux...). La maîtresse surveille la bonne réalisation de l'activité proposée et lorsqu'elle constate une erreur ou une difficulté elle explique à l'atelier l'erreur commise et la corrige.

Les ateliers sont toujours préparés par l'enseignante, elle s'assure que tout le matériel nécessaire est à disposition et que rien empêche le bon déroulement de l'atelier. Elle fait des fiches de préparation systématiquement, rien n'est laissé au hasard.

À la fin de l'atelier, les élèves écrivent eux-mêmes leur prénom sur leurs travaux, puis ils les déposent dans la bannette, ils rangent d'eux-mêmes le matériel et vont jouer dans les coins jeux. Les consignes sont claires, les élèves savent ce qu'ils doivent faire.

II. 4. 4. Ateliers en classe de type Montessori

Lors du deuxième stage nous avons pu observer d'autres ateliers dans une classe type Montessori. La professeure propose des ateliers autonomes Montessori et des ateliers en "étayage –guidage". Les ateliers Montessori sont choisis par les enfants et une fois par semaine ils sont imposés par l'enseignante. Mme P. a réalisé des fiches récapitulatives de toutes les boîtes (collées dans le cahier de progrès) et les élèves eux-mêmes mettent la date du jour de sa réalisation.

Mme P. a mis en place 32 casiers différents, en forme de tiroir, contenant des activités diverses pour développer l'autonomie de ses élèves. Ces casiers sont en libre accès

dès le moment de l'entrée en classe ; cependant, dès que les enfants ont terminé les ateliers « traditionnels » ils peuvent en commencer un autre. En fin de séquence, Mme P. rassemble les enfants dans un point de regroupement. Ce moment débute par les rituels (date, absents, présents) et finit par l'analyse des travaux des élèves réalisés pendant le moment de travail. L'enseignante demande aux élèves si, lors des ateliers, ils ont réussi à respecter les consignes. En cas de difficultés rencontrées par les enfants, elle reprend et explique avec patience et indulgence. Mais elle ne donne pas de réponse à ses élèves, elle les amène (par ses questions) à chercher, à réfléchir pour trouver la solution en procédant par la méthode de la maïeutique socratique. Ce temps de parole est très intéressant et, Mme P. est vigilante sur la qualité et la pertinence du vocabulaire utilisé, ou encore sur la précision du choix du verbe par rapport à l'action. C'est un temps pour réfléchir ensemble et enrichir les pratiques de chaque élève.

Une fois par semaine elle impose à ses élèves un atelier : très souvent, c'est l'atelier qui n'a pas été choisi par l'élève.

Puis, après la récréation, elle présente une nouvelle activité (ex : reconnaissance auditive et écriture cursive de la consonne « R ») aux enfants. Les élèves vont s'asseoir à une table et réalisent l'activité en toute autonomie. Les élèves de moyenne section sont divisés en groupe de 5 et 6. Quant à l'enseignante, elle est présente : elle circule, observe, prend du recul, intervient éventuellement pour aider, réguler, faire oraliser, veillant toujours au calme et à la concentration de tous.

Les enfants apprécient beaucoup ce dispositif car les timides sont rassurés, les actifs sont obligés d'être posés et les élèves "perturbateurs" deviennent calmes...grâce à la diversité des activités proposées prenant en compte les différentes périodes sensibles du développement de l'enfant. Les enfants sont plus concentrés et plus actifs que pendant d'ateliers ordinaires.

II. 4. 5. Grille d'observation

Pour analyser l'évolution de l'autonomie nous allons comparer deux moments des ateliers observés, dans la même classe, en cours de matinée, en les mettant en parallèle, lors du stage de novembre 2016 puis celui de mars 2017.

Notre grille est composée de cinq critères faciles à observer et que nous avons jugé pertinents. Ces critères correspondent principalement à l'autonomie intellectuelle. La comparaison entre ces critères sur le moment de l'atelier de début de stage et celui de fin de stage nous permet de voir des évolutions sur l'autonomie des enfants.

II. 4. 6. Questionnaire destiné au professeur pour expliciter ses choix pédagogiques

1. Selon vous, pourquoi avez-vous fait ce choix d'atelier guidé ?
2. Pensez-vous que la présence du professeur des écoles est nécessaire du début à la fin des ateliers ? Comment justifiez-vous cette présence ?
3. La démonstration de l'activité et de son résultat vous semble-t-il toujours nécessaire ? Pourquoi ?
4. Quel est l'intérêt de travailler en petit groupe dans un atelier ? Pourquoi ?
5. Quels ateliers pourraient nécessiter un effectif plus restreint ? Pour quelles raisons ?
6. Privilégiez-vous certains ateliers par rapport à la progression de l'année ? Pourquoi ?
7. Quel est, selon vous, l'objectif de l'étayage ?
8. Quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous mettez en place des ateliers guidés ?

Ce questionnaire figure en Annexe II.

Les réponses figurent en Annexe III.

II. 5. Traitement du corpus de données

Grille d'observation pendant les ateliers guidés.

Dès qu'un enfant est concerné par un critère, le professeur est invité à cocher la case correspondante.

Au mois de novembre, sur 11 enfants présents dont un malentendant et trois absents, que nous avons observés dans un atelier de Maths, les élèves devaient associer les chiffres 1, 2, 3, 4, 5 avec les petits doigts de la main (1= pouce tendu main fermée, 2=

pouce + index tendu etc.). Le chiffre et le doigt sont alors associés dans une troisième ligne avec un domino correspondant au doigt et au chiffre. Les élèves ont donc trois visions représentatives du même chiffre. Les productions des élèves du 10 novembre 2016 figurent en Annexe IV (Photos 1, 2, 3, 4).

Lors de l'atelier au mois de mars, sur 10 élèves présents dont un malentendant et un absent, les élèves étaient arrivés au chiffre 10 et travaillaient en autonomie sans intervention particulière du professeur qui néanmoins surveillait tous les ateliers et pratiquait seulement quelques interventions ponctuelles. Il s'agissait de reconstituer la bande de représentation numérique de 1 à 10 dans trois écritures. Les productions des élèves du 15 mars 2017 figurent en Annexe V (Photos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Tableau n°2 : L'évolution de l'autonomie des élèves.

	10 novembre 2016	15 mars 2017
Critères	Nombre d'enfants concernés	Nombre d'enfants concernés
1. Elèves qui vont chercher le matériel nécessaire sans injonction	6	8
2. Elèves à qui il ne faut pas dire ce qu'il faut prendre ou faire	6	8
3. Elèves qui savent où ranger leur production une fois le travail fini	6	8
4. Elèves qui n'appellent pas l'enseignant	4	7
5. Elèves à qui il ne faut pas répéter la consigne	5	7

Le tableau figure en Annexe VI.

Ce tableau montre à l'évidence que, bien que les critères quantitatifs soient en trop petit nombre pour tirer des conclusions irréfutables, le nombre des enfants répondant aux critères 1, 2 et 3 a évolué de façon significative en termes de pourcentage (il y a

un tiers d'élèves qui répondent aux critères). En ce qui concerne les critères 4 et 5, nous pouvons voir une baisse significative du nombre d'élèves ayant besoin ou réclamant une aide. Il semblerait que quasi-totalité du groupe ait pu acquérir une certaine autonomie.

II. 5. 1. Analyse des critères

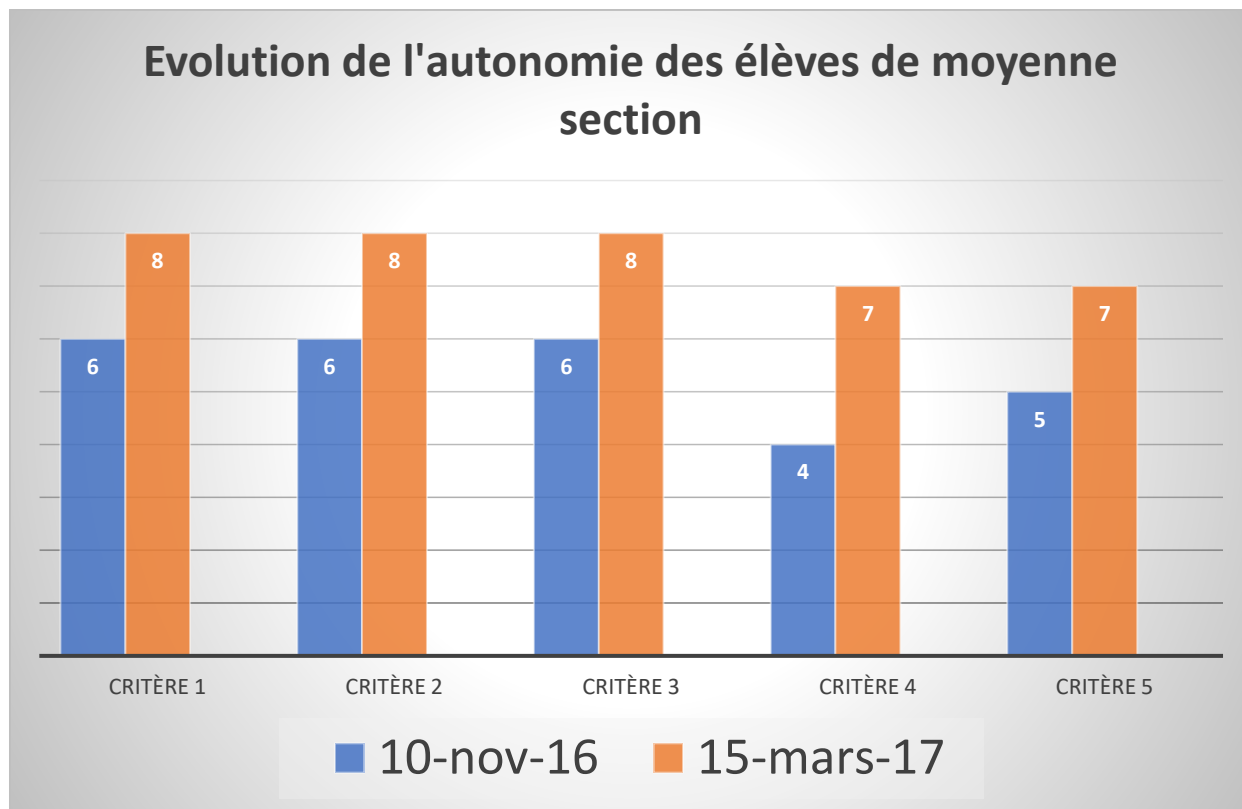
Les critères 1 et 3 « élèves qui vont chercher le matériel nécessaire sans injonction » et « élèves qui savent où ranger leur production une fois le travail fini » montrent bien que les élèves n'ont pas besoin d'aide de l'enseignant, et donc ils sont déjà autonomes, au moins dans la mise en place de l'atelier et de son rangement. Cela montre une capacité intellectuelle de compréhension des consignes de base.

Le critère 2 « élèves à qui il ne faut pas dire ce qu'il faut prendre ou faire » concerne en novembre six élèves. Un seul élève a besoin qu'on lui dise quoi faire. Il est difficile de déterminer pour quelles raisons il n'a pas compris la consigne (psychologique ? lexicale ? ...). Cette difficulté semble avoir été résolue en mars.

Les critères 4 et 5 « élèves qui n'appellent pas l'enseignant » et « élèves à qui il ne faut pas répéter la consigne » soulignent le fait qu'au moins un élève a toujours besoin d'aide alors que les autres ont réussi à acquérir une certaine autonomie.

Chaque fois, les consignes ont été données oralement par l'enseignant. Cette forme de consigne fait appel à l'attention des élèves, il est important qu'elle soit claire et brève dans sa formulation afin qu'ils puissent mémoriser le travail à effectuer. En cas de non-respect de la consigne on pourrait envisager deux causes éventuelles: soit l'enseignant n'était pas clair dans ses indications, soit les élèves n'ont pas bien écouté la maîtresse.

II. 5. 2. Graphique de l'évolution de l'autonomie entre les deux périodes de stage



Ce graphique figure en Annexe VII.

II. 5. 3. Analyse du questionnaire

Pour mener à bien notre étude, nous avons élaboré une série de questions adressées à l'enseignante. La première série (1, 2, 3) concerne le choix des ateliers et le rôle de l'enseignante dans son étayage lors du déroulement de ceux-ci.

La seconde série (4, 5, 6) concerne le fonctionnement de ces ateliers par rapport à leur effectif et à la progression annuelle.

Enfin, la troisième, (7 et 8) beaucoup plus générale, permettra de cerner les objectifs pédagogiques envisagés par la professeure.

II. 5. 4. Interprétation des réponses au questionnaire

Sur les trois premières questions la professeure des écoles semble vouloir restreindre son activité seulement quelques ateliers, elle estime que sa présence n'est pas nécessaire dans d'autres ateliers pris en charge. De plus, elle semble minimiser le rôle de l'étayage par la démonstration ou l'émulation par un modèle (professeur, élève avancé). Pour elle l'explication des consignes et critères serait suffisant.

Lors du cours de l'UE 44 « Pratiques différenciées et explicites pour enseigner » (Anne Gombert) selon les recherches de Goigoux, le fait de tout expliciter joue un rôle crucial dans l'enrôlement. C'est-à-dire que si les consignes sont suffisamment claires et précises, alors la motivation et l'intérêt seront largement suffisants. Cela rejoint une des fonctions de l'étayage de Bruner qui consiste à mettre en évidence des éléments essentiels pour exécuter une tâche.

Pour questions 4 et 5 la professeure semble éluder la question portant sur les ateliers. Elle préfère mettre en évidence la présence et l'adaptation du professeur aux besoins spécifiques des élèves (individuelle ou collective). Elle parle plus de l'adaptation du professeur que de l'intérêt des ateliers. En ce qui concerne la place privilégiée de certains ateliers elle met en avant le langage, les Maths, le graphisme et l'activité physique. Or, l'autonomie semble largement dépassée les processus d'apprentissage. Elle limite l'apprentissage à quelques notions qui sont certes nécessaires mais loin d'être suffisantes à une parfaite autonomie.

Pour la question 6 la professeure privilégie des activités plutôt ciblées vers le langage, les maths, le graphisme et l'activité physique sans pour autant négliger les autres. En effet, tous les domaines sont concernés pendant toute l'année scolaire afin de construire les savoirs des élèves.

Les questions aux réponses 7 et 8 restent très générales et vagues. Les objectifs poursuivis ne sont pas clairement mis en évidence. Il semble que la professeure s'inquiète plus des cas individuels et de l'acquisition des domaines à maîtriser que de la mise en place d'atelier spécifique pour répondre à des domaines d'autonomie particulier. Cette professeur semble plus inquiète de s'adapter à chaque cas individuel, même s'il devait déroger au strict cadre institutionnel, elle rejoint en cela *Agnès*

Hoffmans-Gosset (déjà citée): « L'enseignant doit être capable d'une grande facilité à s'adapter à l'apprenant sans appuyer sur des stéréotypes imposés ».

II. 5. 5. Réponses

1. J'ai fait ce choix d'atelier guidé pour parvenir à une série d'activités à savoir : manipulations, recherches, échanges oraux pour la construction du savoir.
2. Pour moi, la présence du professeur des écoles n'est pas effective pour les ateliers déjà supervisés par l'ATSEM et les ateliers autonomes. Néanmoins, je dois suivre les ateliers en guidage-étayage.
3. À mon avis, la démonstration est inutile. L'explication des consignes avec des critères des réussites et de réalisation suffisent à l'obtention de bons résultats.
4. Les élèves de moyenne section ne sont pas encore autonomes, ils ont besoin de la proximité du professeur, d'un adulte attentif à leur besoin pour écouter, apprendre, commencer une tâche et l'achever.
5. Je pense que le professeur doit s'adapter aux besoins des élèves et la remédiation peut s'effectuer soit en atelier très restreint, soit en situation duelle.
6. Pour ma part, je pense que les activités les plus importantes sont celles ayant trait au langage, aux Maths, au graphisme et à l'activité physique (sans forcément négliger les autres). Tous les domaines sont concernés toute l'année car l'atelier dirigé est un atelier des constructions des savoirs.
7. Pour moi, l'étayage peut prendre diverses formes, selon les domaines d'apprentissage, la phase de la séance et les besoins des élèves durant l'atelier. Il m'appartient d'être attentive pour repérer les difficultés des élèves et pouvoir par tous les moyens les soutenir et les aider vers l'acquisition de l'autonomie.
8. Chaque atelier étant constitué pour répondre à un développement spécifique de l'autonomie, les objectifs fixés seront donc déterminés en fonction de l'acquisition à maîtriser (langage, motricité, mathématiques).

Conclusion

Nous pouvons donc constater dès lors, que selon notre première hypothèse le rôle de l'enseignant est une aide précieuse au développement de l'autonomie des élèves grâce au « guidage-étayage ». Ce processus d'apprentissage s'inscrit dans la lignée du maintien de l'orientation choisie par le professeur tout au long de l'année scolaire en fonction des objectifs fixés par les Instructions Officielles. Qu'il s'agisse des conclusions tirées lors du premier stage et, du deuxième stage dans une classe de type Montessori, effectivement les progrès de l'autonomie des élèves ont été fortement influencés par les activités en ateliers guidés, comme le montre à l'évidence notre tableau d'observation de l'évolution entre novembre et mars. Notre première hypothèse a donc, selon nous, été parfaitement vérifiée.

En ce qui concerne la seconde hypothèse que nous avons émise concernant l'aide du professeur dans de petits groupes d'effectif réduit susceptibles de favoriser les échanges et la construction du savoir nous avons pu constater que l'émulation de modèle (qu'il s'agisse du professeur ou d'élèves plus avancés), l'imitation telle que définie par Meirieu joue un rôle capital dans les échanges et la construction des savoirs. Néanmoins à la suite de notre questionnaire soumis au professeur, il s'avère que le cadre institutionnel très strict ne suffisait pas toujours à permettre l'épanouissement de l'autonomie chez tous les élèves. Ainsi, lorsque l'atelier même en effectif réduit n'est plus suffisant pour obtenir l'objectif fixé, l'adaptation du professeur à chaque cas individuel est alors indispensable (cf. Hoffmans-Gosset).

Références Bibliographiques

Textes institutionnels

- Ministère de l'éducation nationale. (2006). *Bulletin officiel* n°29 du 20 juillet 2006 Socle commun de connaissances et de compétences.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). *Bulletin officiel hors série* n°3 du 19 juin 2008 programme de l'école maternelle. Petite section, moyenne section, grande section.
- Ministère de l'éducation nationale. *BO n°30 du 25 juillet 2013*. (Arrêté du 1-7-2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). *BO spécial du 26 mars 2015*, programme d'enseignement de l'école maternelle.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Décret n°2015-372 du 31-03-2015* Socle commun de connaissance, de connaissance et de culture. J.O. du 02-04-2015.

Textes professionnels

- Chauveau, G. (2005). Aider les élèves. *Cahier pédagogique* n°436.
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique? *Recherche en éducation* n°20, 67 à 70.
- Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°52, 22-30.

Textes théoriques

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. P.U.F.

- Castier, C., & Quoniam, M. (2002). *Pratiques Freinet en maternelle*. ICEM Pédagogie Freinet.
- CRDP Poitou-Charente. (1992). *La pédagogie de l'autonomie et son impact sur les différentes situations d'apprentissages*.
- Giry, M. (1994). *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*. Hachette éducation.
- Grosjean, R. B. (1999). *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble: C.R.D.P. de l'académie de Grenoble.
- Hoffmans, M.-A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Larousse. (1989). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Larousse.
- Meirieu, P. (2015). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mettoudi, C. (2008). *Comment enseigner en moyenne section* (Chapitre sur le développement de l'autonomie). Hachette éducation.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël.
- Robert, P. (2017). *Le petit Robert de la langue française*. France: Le Robert.
- Vilaud, M.-L. (2008). Montessori, Freinet, Steiner... *Une école différente pour mon enfant ?* Nathan.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Sitographie

- Cécile LALOUX, inspectrice chargée de mission. (2014-2015). *Construire l'autonomie des élèves*. Récupéré sur Académie de Nancy-Metz: http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/construire_l_autonomie_des_eleves-2.pdf

- Meirieu, P. (s.d.). *Classe au quotidien. Formation à l'autonomie*. Récupéré sur www.meirieu.com:http://www.meirieu.com/classeauquotidien/formationautonomie.htm
- Éduscol, *Programme et ressources pour le cycle 1*. Récupéré sur <http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-et-ressources-pour-le-cycle-1.html>
- *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*. Récupéré sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Annexes

Annexe I

Tableau n°1 : Grille d'observation du comportement des élèves en début et en fin d'atelier

	Critères d'observation	Nombre d'enfants concernés
Critère n°1	Elèves qui vont chercher le matériel nécessaire sans injonction	
Critère n°2	Elèves à qui il ne faut pas dire ce qu'il faut prendre ou faire	
Critère n°3	Elèves qui savent où ranger leur production une fois le travail fini	
Critère n°4	Elèves qui n'appellent pas l'enseignant	
Critère n°5	Elèves à qui il ne faut pas répéter la consigne	

Annexe II

Questionnaire en vue d'un mémoire sur « Comment les ateliers guidés par le professeur des écoles permettent-ils de développer l'autonomie des élèves de moyenne section à l'école maternelle ? ».

1. Selon vous, pourquoi avez-vous fait ce choix d'atelier guidé ?
2. Pensez-vous que la présence du professeur des écoles est nécessaire du début à la fin des ateliers ? Comment justifiez-vous cette présence ?
3. La démonstration de l'activité et de son résultat vous semble-t-il toujours nécessaire ? Pourquoi ?
4. Quel est l'intérêt de travailler en petit groupe dans un atelier ? Pourquoi ?
5. Quels ateliers pourraient nécessiter un effectif plus restreint ? Pour quelles raisons ?
6. Privilégiez-vous certains ateliers par rapport à la progression de l'année ? Pourquoi ?
7. Quel est, selon vous, l'objectif de l'étayage ?
8. Quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous mettez en place des ateliers guidés ?

Annexe III

Réponses en vue d'un mémoire sur « Comment les ateliers guidés par le professeur des écoles permettent-ils de développer l'autonomie des élèves de moyenne section à l'école maternelle ? ».

1. J'ai fait ce choix d'atelier guidé pour parvenir à une série d'activités à savoir : manipulations, recherches, échanges oraux pour la construction du savoir.
2. Pour moi, la présence du professeur des écoles n'est pas effective pour les ateliers déjà supervisés par l'ATSEM et les ateliers autonomes. Néanmoins, je dois suivre les ateliers en guidage-étayage.
3. À mon avis, la démonstration est inutile. L'explication des consignes avec des critères des réussites et de réalisation suffisent à l'obtention de bons résultats.
4. Les élèves de moyenne section ne sont pas encore autonomes, ils ont besoin de la proximité du professeur, d'un adulte attentif à leur besoin pour écouter, apprendre, commencer une tâche et l'achever.
5. Je pense que le professeur doit s'adapter aux besoins des élèves et la remédiation peut s'effectuer soit en atelier très restreint, soit en situation duelle.
6. Pour ma part, je pense que les activités les plus importantes sont celles ayant trait au langage, aux Maths, au graphisme et à l'activité physique (sans forcément négliger les autres). Tous les domaines sont concernés toute l'année car l'atelier dirigé est un atelier des constructions des savoirs.
7. Pour moi, l'étayage peut prendre diverses formes, selon les domaines d'apprentissage, la phase de la séance et les besoins des élèves durant l'atelier. Il m'appartient d'être attentive pour repérer les difficultés des élèves et pouvoir par tous les moyens les soutenir et les aider vers l'acquisition de l'autonomie.
8. Chaque atelier étant constitué pour répondre à un développement spécifique de l'autonomie, les objectifs fixés seront donc déterminés en fonction de l'acquisition à maîtriser (langage, motricité, mathématiques).

Annexe IV

Productions des élèves du 10 novembre 2016

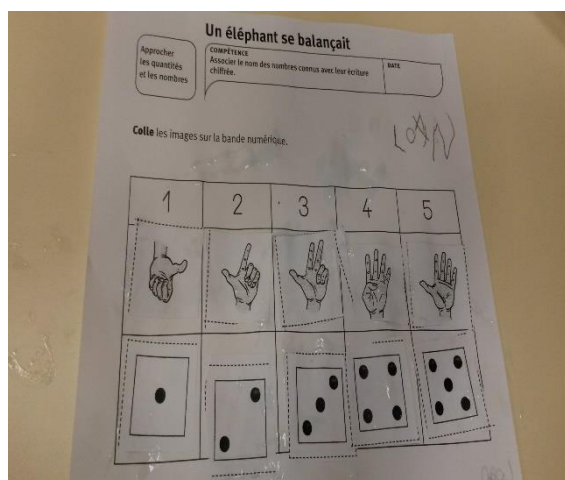


Photo 1 (Laon)



Photo 2 (Rose)



Photo 3 (Omar)



Photo 4 (Augustine)

Annexe V

Productions des élèves du 15 mars 2017



Photo 5 (Rose)

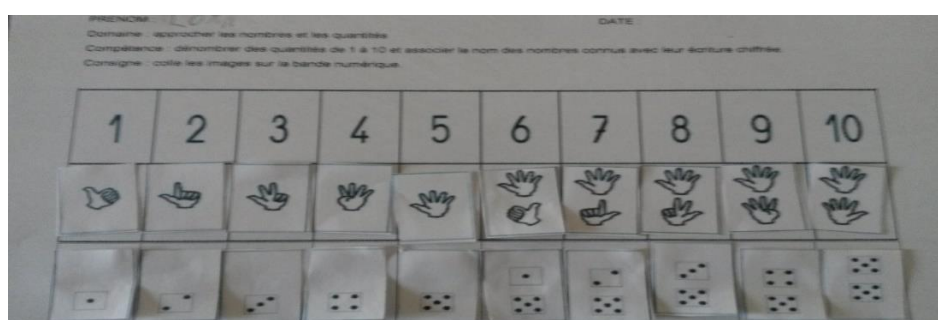


Photo 6 (Loan)

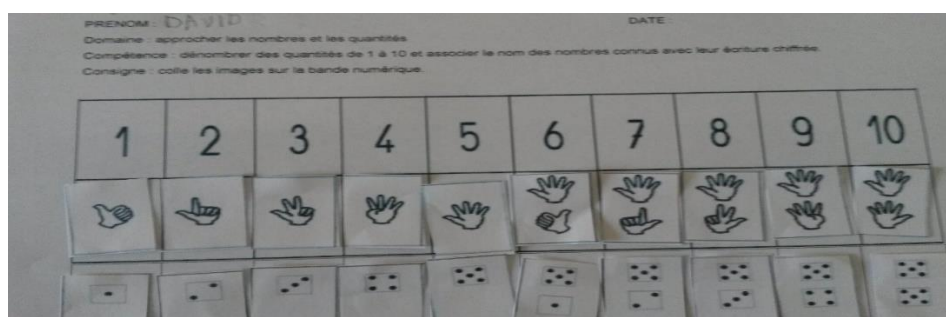


Photo 7 (David)



Photo 8 (Omar)

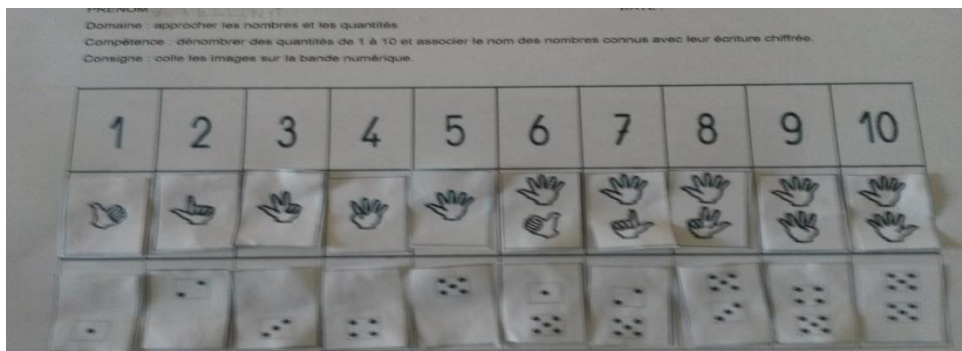


Photo 9 (Augustine)

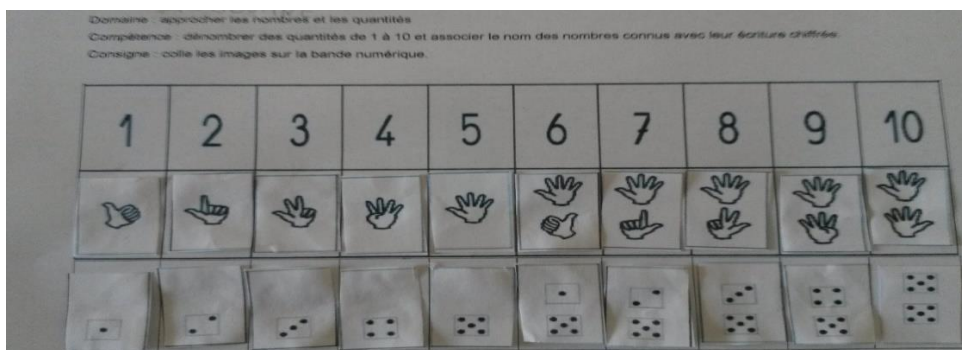


Photo 10 (Mellina)

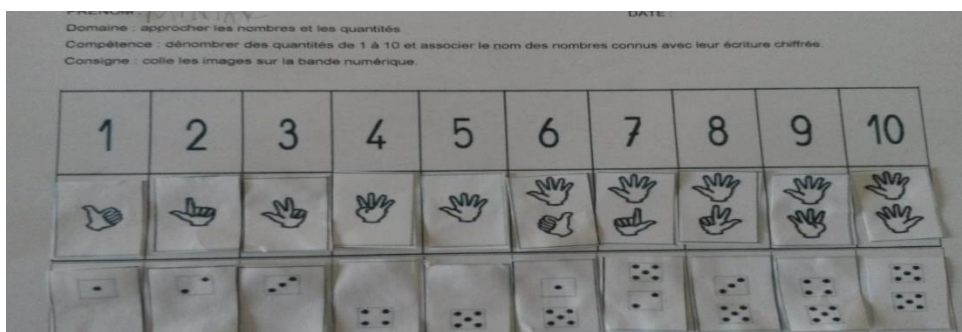


Photo 11 (Miniar)

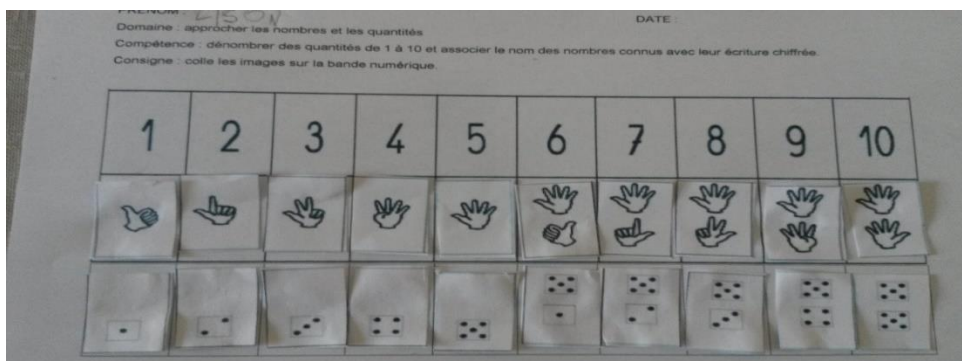


Photo 12 (Lison)

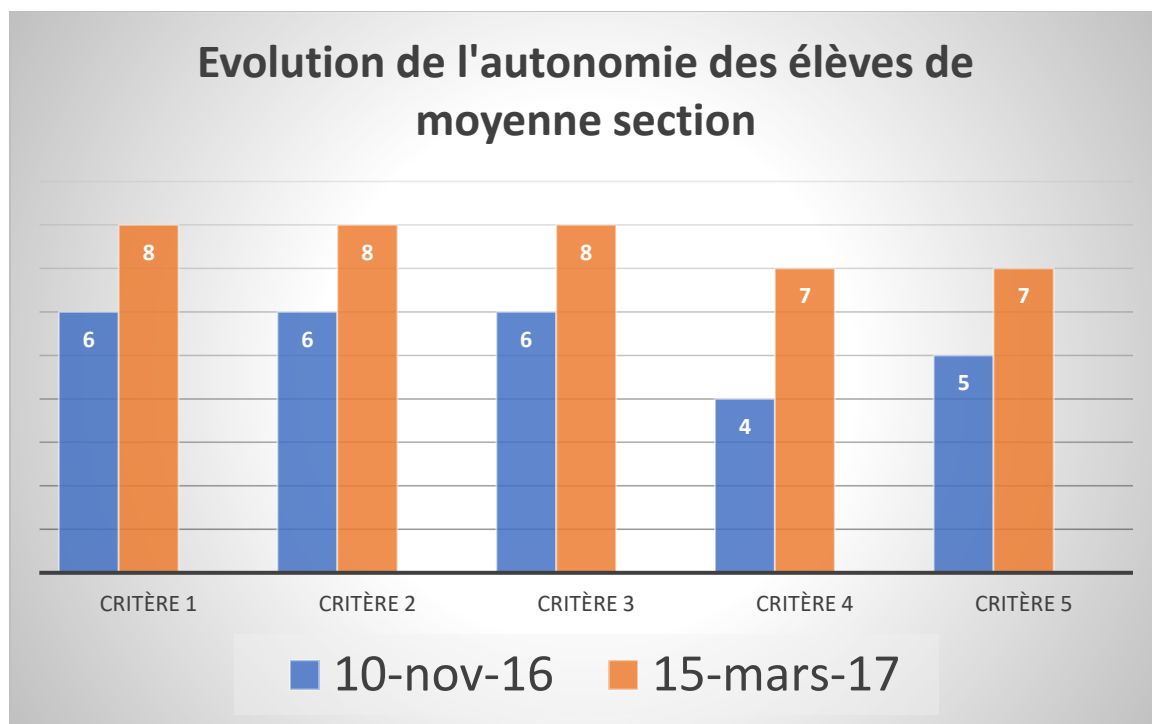
Annexe VI

Tableau n°2 : L'évolution de l'autonomie des élèves.

	10 novembre 2016	15 mars 2017
Critères	Nombre d'enfants concernés	Nombre d'enfants concernés
1. Elèves qui vont chercher le matériel nécessaire sans injonction	6	8
2. Elèves à qui il ne faut pas dire ce qu'il faut prendre ou faire	6	8
3. Elèves qui savent où ranger leur production une fois le travail fini	6	8
4. Elèves qui n'appellent pas l'enseignant	4	7
5. Elèves à qui il ne faut pas répéter la consigne	5	7

Annexe VII

Graphique de l'évolution de l'autonomie entre les deux périodes de stage



Après avoir examiné et analysé le cadre institutionnel de l'École Maternelle ainsi que le Socle Commun, nous avons constaté que les ateliers autonomes restaient au centre de préoccupation des Instructions. Nous avons alors tenté de définir le terme d'autonomie ainsi que les différents types d'activités auxquelles il s'applique. Être autonome c'est pouvoir ne plus avoir besoin d'un adulte. Nous avons recherché les préconisations proposées par différents pédagogues, psychologues et chercheurs, qui tous, ont donné leur avis sur l'agencement de la classe de l'autonomie des élèves : Piaget, Bruner, Vygotsky, Meirieu... Il importait dès lors, de mettre en évidence ces concepts dans la pratique observée dans les classes lors de nos stages. Nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative, (compte tenu du nombre très restreint d'élèves observés) et, nous avons interrogé le professeur au moyen d'un questionnaire que nous avons élaboré, puis analysé. Il apparaît à l'évidence que nos hypothèses concernant les ateliers guidés par le professeur des écoles permettent de développer de façon significative l'autonomie des élèves de moyenne section à l'école maternelle, sans pour autant ignorer des aides individuelles nécessaires.

Mots clés : autonomie, école maternelle, petits groupes, ateliers, rôle de l'enseignant, motivation, guidage-étayage.

After examining and analysing the institutional framework of the nursery school and the Common core of knowledge and skills, we found that the autonomous workshops remained in the focus of attention of the Official Recommendations. We then tried to define the term autonomy and the different types of activities to which it applies. Being autonomous means that you no longer need an adult. We sought the recommendations proposed by various pedagogues, psychologists and researchers, all of whom gave their opinion on the arrangement of the class of students' autonomy: Piaget, Bruner, Vygotsky, Meirieu... It was therefore important to highlight these concepts in the practice observed in the classes during our internships. We opted for a qualitative research method, (in the view of the very limited number of students observed), and we interviewed the teacher through a questionnaire that we developed and then analysed. It is evident that our hypotheses concerning the workshops guided by the primary school teacher make it possible to develop significantly the pupils' autonomy of the medium section in the nursery school without ignoring the necessary individual aids.

Key words: autonomy, nursery school, small groups, workshops, the teacher's role, motivation, guiding-shoring.