

2014-2015

Construire l'autonomie des élèves



Réseau des référents maternelle
de circonscription

Réseau des personnes ressources
maternelle

Réseau des formateurs

Cécile LALOUX, inspectrice chargée
de mission

Mission départementale
pour l'école maternelle

2014-2015

Sommaire

Introduction

1. Définir l'autonomie

2

A- Les constats opérés

B- Comment définir l'autonomie ?

- Dans les dictionnaires
- En pédagogie

2. Créer les conditions de l'autonomie

A- Un espace socialisé

B- Un temps socialisé

C- Un cadre relationnel sécurisant, guidant et accompagnant

D- La place et le rôle de l'enseignant

3. Devenir autonome

A- Lors de la première scolarisation

- **L'entrée à l'école maternelle**
- **Comment devient-il autonome ?**

B- Un apprentissage

C- Des situations

D- Des formes de travail

E- Des outils

F- Des interactions entre élèves

4. Des pratiques en classe favorisant l'autonomie

A- L'atelier autonome

B- Le travail sans fiche

C- L'atelier de manipulation

D- Les ateliers échelonnés et le contrat de travail

E- L'auto-évaluation, brevets et cahier de réussite

F- L'autonomie hors activités et dans les tâches fonctionnelles

Conclusion

Introduction

Tout au long de sa vie, l'être tente de devenir de plus en plus autonome vis-à-vis des autres et de la société qui l'entoure. L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit, progressivement. C'est cette volonté de prendre sa vie en charge qui garantit à un individu sa condition de citoyen et qui par conséquent, permet le bon fonctionnement de la démocratie. L'autonomie est une notion relative à l'environnement, au groupe humain, ou à la société dans laquelle vit l'individu.

Le terme d'autonomie vient du grec *autonomia* qui signifie le pouvoir de celui qui est *autonomos*, c'est-à-dire celui qui détermine lui-même la loi (*nomos*) à laquelle il obéit. L'autonomie implique une certaine indépendance mais elle n'est pas l'indépendance absolue.

4

L'acquisition de l'autonomie est un but en soi : c'est une compétence à acquérir, une compétence transversale primordiale à développer chez les enfants.

Le projet du **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** rappelle l'importance à accorder à l'autonomie dans **la formation de la personne et du citoyen**.

La construction de l'autonomie est une des principales missions de la maternelle et de l'école primaire. **Rendre les élèves autonomes**, ce n'est pas les laisser se débrouiller seuls, c'est leur permettre de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives.

Construire son autonomie en tant qu'élève, c'est pouvoir, entre autres, donner du sens à ses apprentissages, en percevoir a minima les finalités et enjeux.

Mais l'acquisition de l'autonomie est aussi un moyen au service des apprentissages pour organiser un travail individualisé ou différencié, pour organiser un travail de groupe efficace, pour libérer l'enseignant et lui permettre la prise en charge d'élèves ou de groupes identifiés.

L'école maternelle doit permettre aux élèves de faire le plus de choses possibles sans intervention de l'adulte au niveau de la gestion matérielle et de la démarche mentale et ainsi garantir qu'ils automatisent certaines procédures leur assurant de chercher par eux-mêmes les réponses, les outils sans que l'enseignant ne soit le point de passage obligé vers la mise en œuvre du travail.



1. Définir l'autonomie

A- Quels constats opère-t-on ?

Dans les observations conduites ou en s'entretenant avec les acteurs intervenant auprès du jeune enfant, on constate que :

- des confusions sont fréquemment relevées entre autonomie et débrouillardise, entre autonomie et laisser-faire systématique, entre élève autonome et élève « sage » et calme;
- l'autonomie est trop souvent considérée comme un don, comme innée.
- l'autonomie, qui se construit dans tous les domaines d'activités, est rarement un objet d'apprentissage spécifique.
- les enseignants se préoccupent en premier lieu et parfois trop exclusivement de l'autonomie physique et affective que de l'autonomie intellectuelle ;
- le manque d'autonomie des enfants est souvent présenté comme un obstacle à la mise en place de la pédagogie différenciée.



Les enseignants définissent en comportements observables chez l'élève ce qu'est l'autonomie.

Qu'est ce que l'autonomie?

C'est :

- faire seul et réussir
- avoir les moyens de
- savoir utiliser ses propres ressources
- savoir faire des choix
- se connaître, identifier ses envies et ses besoins, en tenir compte pour agir
- anticiper les conséquences de ses actes
- savoir être AVEC et SANS les autres
- être indépendant : au sens physique (pas de handicap), au sens de la pensée
- apprendre seul, être autodidacte
- savoir rechercher les informations nécessaires ou les demander,
- avoir le goût, la motivation pour apprendre
- trouver les stratégies pour surmonter une difficulté

Qu'est ce qu'un élève autonome ?

C'est un élève qui :

- n'est pas dépendant des autres / de l'adulte
- sait utiliser les ressources, les outils mis à sa disposition
- a compris la consigne
- sait travailler seul ou en groupe
- sait s'occuper de manière appropriée
- sait se repérer dans sa classe, dans l'école
- sait s'évaluer
- sait demander de l'aide
- ne s'éparpille pas
- a compris et applique les règles de vie
- est persévérant
- n'a pas peur de se tromper, qui ose

Dans le programme pour l'école maternelle de 2008, l'autonomie occupe une place importante et apparaît comme une compétence à acquérir en fin de cycle 1.

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

Dans le projet de programme pour l'école maternelle, proposé à la consultation à la rentrée 2014, l'autonomie cognitive est première dans les objectifs à atteindre.

« Parmi les activités intellectuelles demandées aux enfants, il y a les résolutions de problèmes à leur portée. Quel que soit le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, l'enseignant cible des situations, pose des questions ouvertes pour mettre les enfants en réflexion. Ils n'ont pas lors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent des situations, ils convoquent des connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Souvent après un délai, ils tâtonnent et font des essais de réponse. Les enseignants sont attentifs à ces cheminements qui se manifestent à l'oral, ou en actes, qu'ils valorisent et qu'ils mettent en discussion. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. »

La place et la valeur des règles de vie sont explicitées au service de l'acquisition progressive de l'autonomie.

« Les règles structurent un cadre d'apprentissages et des modalités collectives d'engagement dans un espace et un temps scolaires. Explicites et stables, elles permettent les essais, elles favorisent la confiance en soi, la conquête de l'autonomie, le sentiment d'appartenance au groupe. Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles (entrer dans une activité, se regrouper, partager des moments conviviaux...). »

B- Comment définir l'autonomie ?



Dans le dictionnaire

Liberté, indépendance morale et intellectuelle.
Qui fait preuve d'indépendance, qui se passe de l'aide d'autrui ; qui fonde son comportement sur des règles choisies librement.

« L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le Moi est un principe d'autonomie et on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. L'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité. »¹.

¹ R.Lafont (1973) Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. PUF. 3è édition



Sur le plan pédagogique

« L'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés »²

Il est très important de faire la distinction entre travail en autonomie et travail autonome.

Un élève qui réalise un travail en autonomie n'est pas nécessairement un enfant autonome. Un travail en autonomie est un travail que l'élève réalise seul, sans aucune aide extérieure, durant lequel le maître n'intervient pas.

En revanche, un travail autonome traduit une certaine acquisition de l'autonomie. Il peut être défini comme un travail où l'élève, fait siennes les règles de conduite attendues par l'école, pour que leur application n'apparaisse plus comme un ordre extérieur mais comme un acte personnel à mener dans les limites de son propre rayon d'action. C'est la vraie situation-problème.



Pour conclure

Etre autonome,

- Ce serait donc être capable d'intérioriser des règles, des limites, des interdits dans un cadre donné et accepté.
- C'est connaître son Moi personnel et avoir sa propre pensée sur soi. C'est s'affirmer, agir, créer ; c'est être bien dans sa peau. C'est aussi s'adapter et interagir.
- C'est être capable d'évoluer librement pour faire ses propres découvertes et ses propres expériences tout en étant soutenu de façon discrète et sécurisante par un adulte.

Finalement, ce qui est important dans la notion d'autonomie, c'est l'épanouissement que l'individu en retire.

² Philippe MERIEU, chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie.

2. Créer les conditions de l'autonomie

Après avoir défini le concept d'autonomie en milieu scolaire, il nous faut maintenant penser aux conditions qui permettent son acquisition.



Comment penser et organiser un contexte d'accueil et d'apprentissage dans lequel on éveille le désir d'apprendre chez l'enfant ?

Quelle organisation de la classe favorise véritablement et efficacement l'acquisition de l'autonomie ?

A- Un espace socialisé

En entrant à l'école, l'enfant va évoluer dans un espace nouveau qui obéit à d'autres exigences, d'autres règles applicables à tous. Ces repères verbalisés par l'adulte l'aideront à construire sa représentation de l'espace, à s'orienter lui-même et à situer les objets entre eux.

L'aménagement des espaces est un facteur déterminant pour l'acquisition progressive de l'autonomie.

« L'école maternelle doit permettre à l'enfant et à sa famille de découvrir un espace nouveau avec ses ressources, ses possibles, ses règles et son cadre institutionnel. Elle stimule la diversité des expériences des enfants, en toute sécurité physique et affective, et leur permet de grandir dans un univers culturel riche de découvertes et de nouvelles appropriations. L'aménagement de la classe et des différents lieux de l'école doit répondre aux exigences et aux besoins physiques, affectifs et cognitifs des enfants au fur et à mesure de l'année et du cycle, afin de favoriser leur bien-être et leurs apprentissages. L'enseignant conçoit ainsi un aménagement riche et évolutif, disposant d'espaces et d'objets variés. L'organisation de l'espace et du temps respecte en particulier leur désir de jeu, de mouvement et de repos ; elle favorise de multiples formes de vie collective, tout en autorisant des moments de retrait et d'isolement. »³

Organiser l'autonomie, c'est systématiser la mise en place de situations dans lesquelles l'enfant agit seul ou en petits groupes dans une collectivité. Pour l'aider, il est indispensable que l'enseignant pense à l'aménagement et à l'organisation spatiale de sa classe en mettant toujours l'enfant au centre de ce dispositif. La disposition d'une salle structurera la vie de la classe et garantira la prise de repères stables par les enfants.

³ Extrait du projet de programme pour l'école maternelle Juillet 2014

B- Un temps socialisé

Cette notion difficile ne s'acquiert qu'avec l'éducation et la socialisation. L'école a un rôle primordial dans ces acquisitions temporelles tant au niveau de l'organisation de la vie de l'enfant qu'au niveau de l'apprentissage du vocabulaire marqueur du temps. L'école va accompagner l'enfant pour lui permettre le passage de " l'heure des papas et des mamans " à une représentation du temps plus autonome et moins égocentrée.

Construire un emploi du temps est une activité délicate dont le résultat n'est jamais totalement satisfaisant. Mais le meilleur emploi du temps est, à n'en pas douter, celui que l'enseignant imaginera pour sa classe et saura ajuster au regard des constats opérés lors de sa mise en œuvre. Quelques orientations peuvent être énoncées :

- L'emploi du temps évolue en se structurant progressivement au cours de l'année, pour offrir de la diversité dans les situations d'apprentissages et répondre à l'échéancier du projet de classe et aux besoins différenciés des élèves.
- Ponctuer le temps de classe par des rituels pour sécuriser les élèves, garantir de la permanence dans le cadre sans systématiser, ni fossiliser la vie de classe
- Aménager les ruptures pour enchaîner les transitions, les passages
- Encadrer concrètement par un début et une clôture, une séance, une demi-journée, une journée, une période, une année.
- Construire des alternances pour rythmer la vie de classe

C- Un cadre relationnel sécurisant, guidant et accompagnant

L'enseignant devra également se donner des temps d'observation pour chaque enfant afin d'évaluer son degré d'autonomie pour permettre à celui-ci de dépasser ses craintes, ses inhibitions en le guidant et l'accompagnant vers des comportements où il deviendra acteur de ses apprentissages.

Devenir responsable et acteur favorise **l'estime de soi, l'indépendance et l'autonomie**.

D- La place et le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant a évolué : il ne se limite plus à dispenser le savoir, il est devenu un guide, un médiateur, un régulateur.

L'enseignant a un rôle déterminant pour l'éveil de la motivation chez l'apprenant et donc pour la construction de l'autonomie. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de conceptualiser des activités motivantes, de les construire, de les mettre en place et enfin d'analyser les résultats des élèves. Le maître est un réel artisan de la vie scolaire. Même si l'autonomie se présente comme une auto-organisation, elle peut s'acquérir par l'organisation de la vie scolaire. L'enseignant doit donc concevoir ses activités comme des outils qui permettront à l'élève de s'organiser dans la conduite de son apprentissage et dans son comportement.

« L'autonomie ne s'enseigne pas, elle se vit, elle se pratique : c'est un savoir, une attitude, une valeur à développer. [...] Si nous voulons former à l'autonomie, il nous faut investir tout autant d'énergie à construire [proposer] des situations formatives qu'à organiser la disparition progressive de ces situations : il nous faut à la fois, faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir ... c'est ce que j'appelle la transformation de connaissances en compétences. [...] L'instituteur a la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire : c'est à lui à leur apprendre à s'organiser (...), à évaluer les résultats qu'il atteint, à chercher les re-médiations requises, etc... »⁴

« Rendre autonome, c'est céder une partie de son pouvoir, c'est ouvrir à l'environnement. »⁵

Cela signifie que l'enseignant rend progressivement l'enfant responsable, acteur de ses apprentissages en modulant ses interventions en fonction des besoins de chacun et en acceptant de perdre le pouvoir absolu sur la classe.

Plus l'activité a du sens pour l'enfant, plus celui-ci dispose de repères pour analyser ses réussites et ses difficultés. Il pourra donc mieux orienter son travail de façon autonome. Il est indispensable, en effet, que l'élève perçoive clairement la signification, l'intérêt de la tâche qui lui est proposée et qu'il comprenne ce qu'il est en train d'apprendre (verbalisation de l'enseignant et/ou des élèves à différents moments : lors de la présentation de la tâche, au cours de la réalisation de la tâche ou lors de l'auto-évaluation). Toute activité comporte une dimension métacognitive.

L'enseignant doit également être vigilant aux outils dont disposent les élèves car ceux-ci contribuent aussi à l'exercice et au développement de l'autonomie. Il veille aussi à l'organisation matérielle, spatiale, temporelle du cadre de vie qui doit être pensé de façon évolutive avec et pour les élèves en fonction des besoins, difficultés, problèmes, situations rencontrés au quotidien.

L'enseignant veillera à une bonne alternance des formes de travail mises en œuvre qui doivent être réfléchies et permettre aux élèves d'apprendre à travailler seuls (travail en petit groupe ...).

Il concevra des situations d'apprentissage qui doivent s'inscrire dans des unités d'apprentissage avec des phases de réinvestissement et de transfert ainsi que des temps d'évaluation (incluant l'auto-évaluation). L'enseignant est attentif à la formulation des consignes.

Il accorde un statut positif à l'erreur : les erreurs servent de points d'appui aux apprentissages et ont une dimension formatrice. Il met en œuvre une pédagogie de la réussite.

⁴ Philippe MERIEU

⁵ Gérard DE VECCHI, Enseignant-chercheur et formateur de professeurs. A travaillé à l'École normale de Melun et à l'Institut national de recherche pédagogique (en 1989). Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

« La tâche de l'enseignant consiste à créer des conditions d'apprentissage qui aident à la construction de compétences et leurs transferts dans une activité autonome. »⁶



11

« Pour accompagner cette construction de l'autonomie l'enseignant doit veiller aux points suivants :

- la dignité de l'enfant (respect de la parole de l'enfant) ;
- la justice dans la classe (les mêmes règles s'appliquent à chacun des élèves) ;
- l'appréciation de soi (aider l'élève à découvrir ses aptitudes) ;
- l'attention portée aux élèves (aider chaque élève à donner son avis en classe) ;
- la discipline (règles nécessaires à la vie collective) ;
- les émotions (l'expression de ses sentiments est nécessaire à l'acceptation de soi) ;
- l'évaluation (nécessité pour l'élève de mesurer ses progrès). »⁷

Le rôle de l'enseignant est celui de conseiller. Ses interventions sont dosées, et ont un caractère sécurisant. L'enseignant va aider les élèves à surmonter les obstacles rencontrés.

L'autonomie prend alors tout son sens. Elle n'est pas seulement la maîtrise des savoirs mais est aussi une analyse des contraintes de l'activité. Chaque enfant les analyse et organise sa méthode de résolution en fonction des connaissances qu'il a acquises. En fonction de son choix, il va être amené à utiliser certains outils qu'il va pouvoir intégrer à sa méthode de travail.



Pour conclure

L'enseignant doit interroger ses propres stratégies d'aménagement pédagogique et de mise en activité des élèves pour s'assurer que chaque choix et chaque organisation servent bien un apprentissage progressif de l'autonomie. En effet, nous ne pouvons pas attendre l'autonomie en la considérant comme un acquis inné ou spontané, ni même comme une condition préalable.

Ce sont les variables pédagogiques qui conditionnent et garantissent l'autonomie, processus complexe qui demande du temps et justifie d'un véritable enseignement.

⁶ Mission Départementale Lexique / Académie de Créteil

⁷ Extrait de la conférence publique du 17 février 2000, sur le thème : « l'affirmation de soi », dans le cadre d'un cycle de conférence d'éducation à la santé consacré à « Connaissance de soi et Développement personnel »)

3. Devenir autonome

Si l'autonomie s'acquiert progressivement, il nous faut nous intéresser maintenant aux processus qui conduisent l'enfant, l'élève à l'autonomie.



12

Est-ce un développement naturel, une maturation qui font que l'élève devient autonome ?

Cette acquisition relève-t-elle d'un apprentissage ?

Quelles situations, quelles formes de travail favorisent efficacement cette acquisition ?

Comment penser et organiser les outils de l'élève et les interactions entre pairs au service d'une acquisition de l'autonomie par tous ?

A- Lors de la première scolarisation

L'entrée à l'école maternelle

Quand l'enfant fait son entrée à l'école maternelle, il ne sait pas ce qu'il va découvrir. C'est un passage plein d'incertitudes et de doutes car il est confronté à la perte et à la séparation. Aller à l'école c'est entrer dans l'espace et le temps des autres, quitter la relation fusionnelle d'avec sa mère, ou la relation privilégiée avec la nourrice, prendre de l'autonomie : l'école a un pouvoir séparateur et aide l'enfant à dépasser l'univers égo-centré de la toute petite enfance.

Le développement de la personnalité de l'enfant sur le plan affectif et cognitif est en partie déterminé par la capacité à sortir de la relation fusionnelle initiale pour s'individuer et s'autonomiser.

La séparation est une opération psychique nécessaire au cours des trois premières années, par laquelle l'enfant se différencie de l'autre et devient autonome à condition d'être sécurisé. La séparation est une condition de la prise de conscience de soi. Être capable de se séparer, c'est avoir une confiance suffisante en soi et en l'autre.



L'école doit donc être un lieu où l'enfant se sent en sécurité dans l'espace, le temps et les liens pour devenir disponible aux apprentissages et aux expériences nouvelles.

Comment devient-il autonome ?

L'autonomie doit se développer dans différentes dimensions :

L'autonomie affective et relationnelle :

En entrant à l'école, l'enfant doit d'abord apprendre à se séparer de sa mère et la scolarisation l'aide en ce sens, puis peu à peu l'enfant doit se dégager progressivement de l'aide de l'adulte ; il est capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre. Il devient capable de relativiser, de s'affirmer sans recourir de façon systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui.

L'autonomie physique :

Elle rend l'enfant capable d'agir seul face aux multiples situations qu'il rencontre dans son milieu, y compris la rencontre avec les pratiques sociales de références. Elle se construit par la prise de conscience par l'enfant de son corps, de ses possibilités physiques et par l'apprentissage, la coordination et le contrôle des gestes quotidiens (aisance, souplesse et agilité du mouvement). Elle conduit à s'éprouver comme personne authentique, responsable et à se projeter dans l'action.

L'autonomie intellectuelle :

L'enfant doit pouvoir penser par lui-même ; il est capable d'utiliser des outils pour apprendre ; il doit pouvoir appliquer ses connaissances dans d'autres contextes. Il doit « apprendre à apprendre » et à s'auto-évaluer.

« Les jeunes enfants doivent apprendre à contrôler le déroulement de l'activité et à accroître leurs capacités d'auto-régulation pour être dits autonomes : centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, contrôler, évaluer, corriger ... »⁸

Il doit pouvoir prendre en compte l'autre en mettant une distance avec sa pensée égocentrée. Il va mettre en place une « théorie de l'esprit ». Les psychologues nomment « théorie de l'esprit » la capacité à pouvoir faire des hypothèses sur ce que se représentent les autres, prédire leur comportement, leurs intentions, imaginer qu'ils ont telles ou telles préoccupations, croyances...etc. L'enfant développe assez tôt cette capacité, dès l'âge de 3-4 ans, c'est à dire en pleine acquisition des structures de son langage. A cet âge, les enfants sont capables d'inférer la réaction d'une personne face à une situation en s'imaginant à sa place, ce qui est le début de l'empathie.



⁸ Mission départementale Lexique / Académie de Créteil

B- Un apprentissage

L'autonomie doit donc se développer dans différentes dimensions :

- **L'autonomie affective et relationnelle** : l'enfant doit se dégager progressivement de l'aide de l'adulte ; il est capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre,
- **L'autonomie physique** : l'enfant prend conscience de ses possibilités physiques, il apprend et contrôle les gestes quotidiens, – L'autonomie intellectuelle : l'enfant doit pouvoir penser par lui-même ; il est capable d'utiliser des outils pour apprendre ; il doit avoir les moyens d'utiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes ; il doit apprendre à apprendre et à s'auto-évaluer.

Peu à peu, « *l'enfant verbalise ses propres désirs et pensées en disant 'je' comme marqueur d'autonomie énonciative*. Cette autonomie va jusqu'à la possibilité d'un recul sur ses propres états mentaux que sont les sentiments mais aussi ses activités intellectuelles (la « théorie de l'esprit', Astington, 1999). L'enfant peut alors porter à sa conscience les relations entre ses actes - ou ses énoncés - et leurs effets. »⁹

L'autonomie se construit dans la durée. C'est donc un long apprentissage qui se construit au fil des années.



La motivation est une composante essentielle de l'acte d'apprentissage. Elle est une condition essentielle à l'acquisition des connaissances. Elle se traduit par une soif d'apprendre. Elle naît de plusieurs déterminants qui sont:

La perception qu'un élève a de lui-même: Cette perception est liée aux connaissances que l'élève a de ses propres compétences, et de ses potentialités. On va donc l'aider à les évaluer, au cours de ses apprentissages en fonction d'expériences vécues.

La perception de la valeur d'une activité: Elle se caractérise par le jugement qu'un élève porte sur une activité. Il est important que l'enseignant donne du sens aux apprentissages. C'est-à-dire qu'il doit faire en sorte que les nouvelles connaissances répondent aux interrogations des élèves, ce qui est dépendant du niveau des élèves et de leurs personnalités et aussi de leur environnement.

La perception de ses compétences à accomplir une activité: L'élève évalue ses capacités pour réaliser une activité. Ceci est rendu possible par la mise en place d'un processus d'auto-évaluation (un moment de métacognition en relation duelle avec l'enseignant peut être utile).

⁹ M. Brigaudiot, maître de conférences IUFM de Versailles

La perception de la contrôlabilité qu'un élève a sur les activités: l'élève a besoin de ressentir un degré de contrôle sur le déroulement des activités qu'on lui propose. Il doit pouvoir exposer ses idées et être actif tout au long de son apprentissage.

Tout ceci éveille chez l'enfant le désir d'apprendre, il s'impliquera davantage dans son apprentissage en faisant preuve d'engagement et de persévérance devant certaines difficultés. Un élève motivé est un élève qui fera des choix lors de la conduite de l'activité d'apprentissage si bien qu'il mettra au point des stratégies pour la réaliser.

L'autonomie semble utiliser les mêmes ingrédients que la motivation. Il est essentiel que l'apprenant sente qu'il existe et qu'il est reconnu. De cette estime des autres naîtra une estime de soi qui traduira une réelle confiance en soi-même et conduira à l'acquisition d'une certaine autonomie. Or, la motivation ne provient-elle pas de cette confiance en soi ?

C- Des situations

Le temps d'accueil, les rituels, le jeu, des activités attrayantes et faisant sens pour l'enfant dans un cadre temporel, spatial et relationnel sécurisant sont à penser comme des paramètres essentiels à cette construction de l'autonomie.

Le temps d'accueil doit être un passage sécurisant entre la maison et l'école pour permettre à l'enfant de vivre sereinement la séparation et se rendre disponible pour les activités de la classe.

L'enfant doit percevoir **la signification** et trouver un **intérêt** certain à la tâche qui lui est demandée. L'activité doit faire sens pour qu'il puisse s'investir et aussi pour qu'il analyse ses réussites et ses échecs afin d'orienter son travail de façon autonome.

Conditions de l'autonomie dans le temps des activités d'apprentissage et les phases de travail

- Préciser un **plan de journée** avec éventuellement les supports de travail utilisés.
- Prévoir un **déroulé de travail** sur le tableau : phases de travail et supports, références d'exercices.
- Donner des **consignes claires** et les faire reformuler. Les écrire, en repère au tableau (déroulé de travail). Utiliser une méthode de passation des consignes permettant vraiment l'autonomie des élèves sur le contenu et la forme des exercices ou des tâches à accomplir (contrat didactique). Reformulation des consignes. Les consignes ne doivent pas impliquer un enchaînement de tâches longues et complexes (fractionner si besoin le travail). Préparer les tableaux en conséquence.
- S'appuyer sur des **exemples**.
- **Ritualiser les consignes**. Les renforcer par des **symboles**.
- Effectuer des jeux systématiques de lecture de consignes (appariement d'exercices faits et de consignes, de symboles et de mots clés).

- Indiquer le **temps de travail** aux élèves et le moment où le maître reviendra les voir. Utiliser un repère réglable sur l'horloge, un minuteur.
- **Différencier les situations proposées** : tâches où les élèves sont actifs et autonomes (travail sur documents, lectures silencieuses, manipulations, ...).
- **Différencier les messages** au moment du regroupement des informations et de la synthèse : utiliser les canaux auditif, visuel et gestuel, utiliser les modes de pensée inductif et déductif (de l'exemple à la règle et de la règle à l'exemple). Individualiser la relation d'aide si nécessaire au moment des synthèses.
- Instaurer le principe de **non recours** à l'enseignant en situation autonome (peut être renforcé par une signalétique) et développer **l'aide transversale** (travail de groupe, tutorat des pairs sur le contenu, la forme, la correction ...). Ce non recours mérite d'être assoupli quand les élèves en ont respecté le fonctionnement.
- Ajuster **sa posture et sa position** dans la classe à l'autonomie désirée (prise de parole, temps de parole, proximité ou éloignement des élèves ...).

D- Des formes de travail, des pratiques favorisant l'autonomie

Le jeu est une activité essentielle où l'enfant peut s'autoriser à ne dépendre que de lui-même sans trop de risques. Il sait qu'il est sous la surveillance de l'adulte.

« C'est dans le jeu que l'enfant peut s'autoriser sans risque à ne dépendre que de lui-même. La libre organisation de ses fantasmes, de ses désirs (...) lui procure une jubilation liée à la découverte du sentiment de liberté. »¹⁰

L'enfant découvre une autonomie temporaire, mais qui lui permettra de se construire une base dans son autonomie.



¹⁰E. BUZYN, psychologue clinicienne française, psychothérapeute et pédagogue spécialiste de la petite enfance. Elle forme également des professionnels de la petite enfance

« **Le jeu** c'est apprendre à être, c'est apprendre à vivre aussi bien seul qu'avec les autres. »¹¹

Le jeu est un processus d'éducation complet et indispensable au développement de l'enfant. Il permet de développer différentes capacités, dans différents domaines ce qui valorise l'enfant et lui permet d'augmenter son capital **d'estime de soi**.



17

L'organisation d'ateliers, de groupes qui aident l'enfant à construire des attitudes susceptibles de le faire progresser dans la conquête de ce difficile équilibre entre dépendance et indépendance. **Les activités en petits groupes** doivent favoriser la **décentration de la pensée** en mettant en place des situations problème favorisant la prise en compte de l'autre (théorie de l'esprit).



¹¹ F. DOLTO, pédiatre et psychanalyste française qui s'est consacrée à la psychanalyse des enfants

La démarche de projet

« L'interdisciplinarité [différentes disciplines collaborant à l'approche d'un sujet - Les disciplines sont utilisées quand on en a besoin, elles correspondent à une somme de moyens] qui fait prendre conscience de l'existence d'objectifs communs et complémentaires »¹²



18

La pédagogie de contrat

« Celui qui, partant d'un besoin reconnu de tous est négocié et aboutit à des droits et des devoirs pour chacun, enseignant compris. » (par exemple : « contrat personnalisé, à un moment donné et relatif à un obstacle à dépasser par un élève ; contrat lié aux règles de vie ; et même contrat personnel que l'on peut passer avec soi-même »)¹³

La mise en œuvre de situations-problèmes : c'est en effet en dépassant les obstacles proposés que les élèves vont apprendre.



¹² Gérard DE VECCHI

¹³ Gérard DE VECCHI

Les services, la responsabilisation (mise à jour du calendrier, écriture de la date, appel, soins aux plantes ou aux animaux, préparation du matériel nécessaire à une activité ...) qui sont placés sous la responsabilité réelle d'un ou plusieurs enfants.

La mise en place d'un décloisonnement à condition qu'il renvoie à un projet concerté entre les enseignants et à des objectifs bien ciblés.

« On ne motive pas les élèves et on ne leur permet pas de devenir autonomes en modifiant les exercices qu'on leur demande de réaliser en classe ou à la maison. Cela implique la création d'un état d'esprit dans lequel baigneront une classe, une école.

Commençons par respecter réellement les élèves : associons-les à nos décisions, quel que soit leur âge. Ouvrons, décloisonnons les disciplines en recherchant les objectifs qu'elles ont en commun et en les valorisant. Produisons en concevant et en menant à bien des projets ; négocions en mettant en place de vrais contrats. »¹⁴

E- Des outils

Les consignes

Les consignes ont un rôle à jouer dans cette construction, car elles ne se réduisent pas à de simples instructions pour orienter l'activité de l'élève en fonction de la tâche proposée. Elles mettent en jeu le rapport de l'élève au savoir, rapport qui ne doit pas être laissé au hasard et elles permettent d'attribuer du sens aux tâches scolaires.

Un travail spécifique sur la consigne

Pour qu'elles remplissent leurs fonctions vis-à-vis de la tâche et aussi vis-à-vis du processus d'autonomisation, les consignes doivent comprendre deux volets : les conditions de réalisation, les aspects matériels, temporels mais aussi les objectifs didactiques, qui eux, vont inscrire la tâche dans son contexte d'apprentissage.

Bien souvent, seules les conditions de réalisation sont énoncées, par exemple : « découper, coller, mettre en ordre les étiquettes ». Cette consigne est insuffisante car si elle met l'accent sur les actions concrètes, sur le résultat visible, elle occulte les enjeux didactiques de la tâche.

Certains élèves, notamment ceux en difficulté, restent centrés sur les aspects concrets, les habiletés motrices, et non sur les apprentissages visés. Or, pour comprendre une tâche scolaire, lui donner du sens, être autonome face aux apprentissages, il convient de distinguer ce qui relève de l'essentiel et de l'accessoire.

En donnant la consigne, il est également fondamental de signaler le résultat attendu en termes clairs en énonçant les critères d'évaluation. Le seul commentaire « tu as réussi, tu as bien collé » ne dit rien sur la nature de la réussite ni sur la pertinence des procédures utilisées. Ce sera peut-être le commentaire final « tu as bien collé » qui sera retenu. On comprend dès lors le rôle que joue la consigne.

Il est nécessaire par ailleurs de créer de bonnes conditions pour énoncer une consigne, de veiller à la qualité des énoncés.

¹⁴ Aider les élèves à apprendre, G. de Vecchi, Hachette Education, 1992

Une « bonne » consigne doit être courte, explicitée, formulée en termes clairs, compréhensifs. Il faut veiller à ce que les élèves soient attentifs, sans être distraits par les feuilles et outils à distribuer, la place assise à occuper ...

- **On peut énoncer la consigne avant de distribuer les objets nécessaires à la tâche, les tables alors sont nettes, l'attention accrue.**
- **On peut énoncer la consigne après la distribution du matériel. Dans ce cas, il faut absolument laisser un moment aux élèves pour le découvrir, le manipuler. Ceci est très important, et, quel que soit le matériel, les laisser découvrir et commenter une fiche, discuter sur des images, jouer avec les objets qu'ils devront trier par la suite.**

20

Il est souvent nécessaire, avec les élèves en difficulté ou les plus jeunes, de faire une démonstration du travail à accomplir, ou de le faire exécuter par un d'entre eux. Il est recommandé de faire répéter la consigne par l'un ou l'autre élève.

Pour les plus jeunes, pour qui la consigne est plus un signal qu'une instruction, ces précautions seront indispensables. Il n'est pas inutile d'être redondant. Il est possible de demander aux élèves d'anticiper la consigne à partir des supports présentés.

Une situation intéressante est de donner une consigne erronée pour les faire réagir et signifier les apprentissages visés.

Pour un travail par groupe, il arrive que toutes les consignes soient énoncées collectivement pour que chacun prenne connaissance de l'ensemble des travaux. Mieux vaut en donner seulement les grandes lignes sans entrer dans le détail, car on court alors le risque de voir défiler les élèves les uns après les autres pour demander ce qu'il faut faire.

La consigne donnée, le travail réalisé, il est nécessaire alors de procéder à une véritable évaluation qui permet de vérifier le résultat et les procédures employées, mais qui sera aussi l'occasion de rappeler la consigne. Ainsi, on lui attribue du sens et ce faisant, on donne des outils à l'élève pour construire son autonomie dans son rapport aux activités scolaires.

A consulter

- **Travailler les consignes à l'école maternelle : comprendre et produire**
- **Comment comprendre des consignes dès l'école maternelle ?**
- **Apprendre le langage des consignes** J.L. COUPEL et Y. SECHET-GUYOT Collection Des situations pour apprendre RETZ



Les affichages

- Proposer des **outils méthodologiques** d'aide individuelle ou en tutorat (affichage, outils de l'élève).
- Proposer des **référents** (affichage, outils de l'élève) : sous-main, cahier, affichage (limité dans l'espace et évolutif).

Le livret de devenir élève

Ce document est un livret d'évaluation et de progrès qui comprend une partie des compétences sur le devenir élève qui figurent dans les programmes 2008 de l'école maternelle et élémentaire.

Ce livret a pour but de structurer et de conserver une trace des acquis de l'élève tout en le motivant, et en lui faisant prendre conscience de ses progrès. Il sera ainsi possible de mieux visualiser les attentes des enseignants de l'Ecole Maternelle. Il est intéressant et valorisant pour l'élève de feuilleter parfois ce livret, avec les parents et de constater ses progrès.

Codage proposé :

O: Je ne sais pas encore faire.

O: Je commence à savoir faire.

O : Je sais déjà bien faire seul.

- [Le livret de l'élève de la circonscription de NOYELLES GODAULT](#)

Les principes qui président à l'usage de ces outils sont :

- le souhait que l'élève soit directement impliqué dans son évaluation,
- l'évaluation qui est envisagée sous l'axe des progrès accomplis.

Le cahier de réussite

Dans le souci de répondre à la demande des familles et des enseignants de maternelle et d'élémentaire, de traces de l'évolution des enfants durant les trois années de la maternelle, différents outils peuvent être imaginés et exploités :

- Un cahier de progrès ou de réussite
- L'équipe pédagogique bâtit un outil de cycle qui combine différentes dimensions :
- un parcours de progrès dans les apprentissages (ex : écriture du prénom de la PS à la GS) avec des rendez-vous réguliers ;
- une mémoire des réussites de l'élève dans toutes les composantes éducatives (dès que la réussite est apparue) ;
- un outil de liaison école-famille ;
- un outil professionnel pour les enseignants (continuité des apprentissages, liaisons inter-cycles, RASED) ;
- un outil professionnel pour aider à la différenciation pédagogique afin de construire un socle de compétences homogénéisé avant l'entrée au CP

L'élève doit connaître précisément le but à atteindre pour mesurer ses progrès et avancer vers la réussite. Pour cela, les enseignants doivent définir de manière explicite les performances de fin d'année

et de fin de cycle.

Ce que l'on cherche à développer à partir d'un cahier de réussite :

- la prise de conscience de ce que je sais et ne sais pas encore
- rendre conscient de ce qu'il reste à apprendre
- développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage
- faire émerger les projets personnels (sans lesquels pas de motivation)
- faire exprimer à l'enfant son désir de grandir
- montrer l'utilité de tel ou tel apprentissage ou du dépassement de soi (timidité) pour un projet donné
- ressentir que réussir et apprendre procurent un plaisir
- lutter contre une attitude passive et attentiste
- développer la curiosité (pour soi, la classe, les autres, l'extérieur...)
- donner confiance
- prendre conscience de l'importance de prendre en main son apprentissage
- découvrir ses capacités
- encourager une pratique familiale de valorisation des apprentissages

22

La liste n'est certainement pas complète mais elle donne un aperçu de l'outil.

Comment ?

- il ne s'agit pas d'un cahier d'évaluation
- l'enfant l'utilise à son rythme
- aucun cahier n'est pareil, ni n'avance au même rythme
- l'enseignant aide les enfants à le remplir et fait de temps en temps un point avec eux.

Présentation

- 10 feuilles A4 perforées et reliées avec une couverture en plexiglas transparent et une cartonné au dos. On peut rajouter des feuilles si besoin.
- Une présentation succincte de l'outil

C'est mon cahier de réussite !

Pour valoriser ce que je sais, ce que j'ai appris, je colle ou je dessine la preuve de mes progrès.

Je sais plus de choses qu'avant, je suis content !

J'apporte régulièrement mon cahier à la maison et je peux coller ou dessiner quelque chose que je suis fier de savoir faire.

Des vignettes illustrant des acquisitions et compétences sont présentées aux enfants très progressivement au début (sous forme de dessins, de photographies), pour qu'ils comprennent le principe, puis utilisées librement. Le dessin permet aux enfants d'utiliser les vignettes en autonomie. Les vignettes sont exposées et accessibles sur un présentoir dans la classe. Il arrive que certaines soient créées avec eux en fonction des besoins. Régulièrement l'enseignant leur demande de lui montrer leur cahier de réussite pour faire le point avec eux. Certaines situations sont collectives (« je sais parler ou

chanter ou réciter devant les autres »).

Les enfants décident eux-mêmes du moment où ils collent leur vignette mais avec l'accord de l'enseignant.

Certaines règles sont posées :

- Par exemple l'enfant colle la vignette d'un puzzle quand il l'a réussi au moins 2 fois.



Un classeur des savoirs

C'est un outil collectif composé de fiches réalisées par le groupe classe, à l'issue d'une séquence d'activité. Chaque fiche, élaborée avec les élèves, permet de synthétiser ce que les élèves ont appris et ce qu'ils savent faire à l'issue de l'activité.

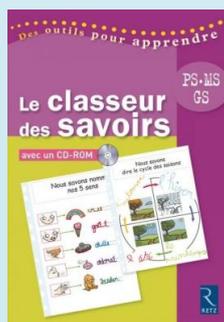
A quoi sert un classeur des savoirs ?

- Il sert de mémoire pour la classe : tout au long d'une année scolaire, le classeur s'enrichit dans les différents domaines. Les élèves sont invités à le consulter et à retrouver les traces des activités afin de faire des liens et de réactiver des connaissances.
- Il sert de mémoire au cours de cycle : transmis à la classe suivante et le classeur s'enrichit à nouveau dans les différents domaines. La progression des apprentissages peut ainsi être identifiée par les élèves.
- Il permet de structurer les apprentissages et de les formaliser à travers une trace réalisée avec les élèves sous forme de dessins, trace écrite dictée à l'adulte, mots et phrases rédigées par les élèves (GS), photos, schéma...etc.
- Le classeur des savoirs est également un outil pour développer le langage : expliquer, raconter ce qu'on a fait ce qu'on a appris, enrichir le vocabulaire, entrer dans l'écrit et repérer les différentes formes de l'écrit (phrase, liste, légende, dessin, tableau, etc.).

A exploiter

* Le classeur des savoirs PS-MS-GS

Edition RETZ collection des outils pour apprendre



F- Des interactions entre pairs

L'autonomie réclame la présence de lois et la présence des autres. On n'apprend pas à être autonome seul. C'est dans l'interaction avec l'adulte et dans la collaboration et la confrontation avec ses pairs que cet apprentissage se construit.

Le grand groupe

« Se construire comme individu singulier, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Avec l'aide des adultes, l'enfant se repère dans le collectif et, peu à peu, y trouve sa place avant d'en comprendre toutes les fonctions et de s'en approprier les modalités de fonctionnement. [...] Les règles structurent un cadre d'apprentissages et des modalités collectives d'engagement dans un espace et un temps scolaires. Explicites et stables, elles permettent les essais, elles favorisent la confiance en soi, la conquête de l'autonomie, le sentiment d'appartenance au groupe. Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles (entrer dans une activité, se regrouper, partager des moments conviviaux...).[...] L'enseignant amène progressivement l'enfant à se positionner, à s'affirmer en se respectant et en respectant les autres. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, leur intérêt, 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. »¹⁵

24



Le travail en groupe restreint

Le travail de groupe multiplie les occasions de découvertes et par conséquent engendre la créativité et ouvre les portes du savoir. L'enseignant joue sur la taille des groupes : la réduire permet de gagner en efficacité et de mieux cibler les besoins individuels.

Organiser le travail en groupes restreints c'est choisir :

- la reconnaissance des enfants comme de personnes à part entière et qui participent activement à leurs apprentissages.
- la formation de la personnalité par la socialisation : on s'est aperçu maintenant que la communication avec ses pairs est un formidable levier d'apprentissages cognitifs.

¹⁵ Extrait du projet de programme

- la différenciation de la pédagogie : alternance et complémentarité des moments de travail individualisé et collectif

Le travail en groupes restreints est propice aux interactions entre élèves, naturelles et spontanées. Il représente un temps et un espace de travail où chaque élève dispose d'une marge de liberté et d'initiative qui lui permet de faire ses propres expériences. Dans un groupe de quelques élèves présentant des compétences proches ou à faible hétérogénéité, l'enfant trouve auprès de ses pairs une coopération, une aide. La structure du petit groupe apparaît alors comme plus sécurisante. La définition des rôles (ou tâches) indispensables au bon fonctionnement du groupe confèrent à l'individu une fonction qui le contraint à participer sans être sous les regards de la classe entière. Le risque de se tromper s'efface car la solidarité dans le projet joue un rôle efficace.

25



En acceptant de prendre un rôle ou d'assumer une tâche, l'élève se reconnaît et est reconnu comme un membre d'un groupe. Cela nécessite des échanges, des négociations, une écoute et une acceptation du point de vue de l'autre au sein du groupe, mais aussi l'acceptation de la critique positive et négative.

Le travail de groupe s'organise autour d'un projet collectif. Il y a donc toujours un enjeu. En cela il se différencie des activités, dépourvues d'enjeux, où le maître donne à chacun la même tâche à exécuter (activité individuelle réalisée en ateliers). Ces dernières activités qui ont toujours pour objectif l'entraînement ou le contrôle, ne développent pas d'interactions et sont toujours en rapport avec des savoirs segmentés même si elles prennent parfois des formes ludiques.

L'enjeu, dans le travail de groupe, est central. Il fixe un objectif commun à atteindre et cet objectif ne peut être atteint sans la participation, à des titres divers, de tous les membres du groupe. Il ne peut être atteint sans interactions.

L'enjeu fait figure de motivation à lui seul et c'est pour cette raison que le maître adopte une posture de médiateur. Le maître médiateur régule et relance mais c'est le groupe qui prend les décisions et fait les découvertes.



Les groupes ne peuvent être définis une fois pour toutes. Le maître dispose d'éléments d'évaluation qui lui permettent de savoir lors de chaque activité, quelle modalité de groupement privilégier. Un usage réfléchi et diversifié dans le temps donnera des résultats sur le long terme.

Le tutorat

Le tutorat scolaire a pour finalité d'aider des élèves à dépasser leurs difficultés en leur donnant des moyens de se responsabiliser et de devenir autonome tant dans leurs apprentissages scolaires que dans leurs relations aux autres élèves et aux adultes encadrant. Le tuteur conseille l'élève, il n'est pas présent pour faire à la place de l'élève. Au contraire, il essaie de créer une véritable coopération dans les techniques d'apprentissage, basée sur des échanges de méthodes et des échanges de savoir-faire.

Les interactions attendues ou provoquées réunissent des élèves de niveaux scolaires différents, l'un des deux pouvant être considéré comme étant novice par rapport au second qui, étant plus avancé scolairement, peut être considéré comme plus expert. Ces interactions peuvent encore être caractérisées par le fait que les deux partenaires concernés poursuivent des buts distincts. Les conséquences de la dynamique pédagogique et relationnelle instaurée au sein du binôme tuteur-tuteuré peuvent aussi entraîner l'instauration de moments plus ou moins durables d'équilibre des savoirs et/ou des savoir-faire. Ces moments d'équilibre font apparaître des mécanismes d'acquisition de connaissances comme la co-construction.

Le tutorat peut ainsi être considéré comme une expérience qui peut être bénéfique aussi bien sur le plan de la maîtrise cognitive du savoir et du savoir-faire qu'implique la tâche à réaliser ou à transmettre, que sur le plan de l'intégration scolaire. On retiendra que le fait d'exercer le rôle de tuteur pour un enfant dont le rôle ordinaire est celui d'apprenant peut lui procurer une expérience psychologique favorisant l'appétence à apprendre et ainsi restaurer le sens de l'acte d'apprendre et de ce que l'on apprend. Cela peut constituer un moyen très utile pour replacer en particulier l'enfant en difficulté scolaire dans un processus plus constructif vis-à-vis de l'école et de lui-même.

4. Des pratiques en classe

A- L'atelier autonome



Pourquoi, comment mettre en place un atelier en autonomie ?

27

Un atelier en autonomie n'est ni un atelier de type occupationnel, ni un atelier où les élèves ont des photocopies de fiches à réaliser, qu'il s'agisse de coloriages, de labyrinthes, de fiches mathématiques, de fiches de lecture où il faut entourer, souligner, barrer, surligner, relier, numéroter ...

Il est nécessairement conçu avec beaucoup de rigueur. Déterminé par des consignes, il s'inscrit dans le processus d'apprentissage pour :

- **consolider, réinvestir des compétences déjà travaillées**
 - En GS, atelier à partir d'un jeu mathématique : les élèves peuvent jouer en autonomie à un jeu de société déjà travaillé dans le cadre d'ateliers en présence de l'enseignant
 - En MS, atelier « bibliothèque sonore » : les élèves peuvent écouter, en autonomie, une histoire enregistrée déjà entendue et qui a fait l'objet, préalablement, d'activités centrées sur la compréhension
 - En PS, atelier « coin-jeu » : les élèves peuvent réinvestir, dans un contexte différent et bien défini, le lexique déjà exploré
- **initier un projet ou une unité d'apprentissage** (découverte, exploration, manipulation ...)
 - **En GS**, atelier centré sur la découverte et l'exploration d'un jeu d'engrenages, de construction, de pavages ... dans la perspective d'une unité d'apprentissage dans le domaine « Découvrir le monde » (vers les mathématiques)
 - **En MS**, atelier centré sur la découverte de différentes sortes de papier dans la perspective de la mise en œuvre d'un projet à définir avec les élèves
 - **En PS**, atelier centré sur la découverte et l'exploration d'outils, gestes, médiums, matériaux ... dans la perspective d'une unité d'apprentissage dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création - Le regard et le geste »



Un exemple de déroulement possible en PS

Le jeu des dominos des couleurs

- Compétences à développer relatives aux domaines :

- Le langage au coeur des apprentissages
- Découvrir le monde (vers les mathématiques)
- Découverte du jeu dans le cadre d'ateliers en autonomie : exploration sans contraintes spécifiques (assemblages variés ...) **ET** verbalisation des caractéristiques des objets manipulés, des trouvailles
- Découverte de la règle du jeu dans le cadre d'ateliers encadrés par l'enseignant
- Consolidation des compétences construites par l'utilisation du jeu dans le cadre d'ateliers en autonomie
- Réinvestissement des compétences construites par la proposition d'un jeu de dominos différent dans le cadre d'ateliers en autonomie

Un atelier autonome, c'est un atelier dans lequel l'élève est en capacité de réaliser une tâche, définie par une consigne précise, sans accompagnement. Cette tâche est spécifique ; elle vise à entraîner ou réinvestir une compétence, un savoir-faire qui a déjà été travaillé en ateliers dirigés ou collectivement.

L'élève doit pouvoir dire ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire et il a les ressources pour savoir comment il doit le faire. Pour cela, il doit avoir accès aux outils et aux aides, gages de son autonomie. L'explicitation du contrat didactique avec l'enfant conditionne en effet son engagement dans la tâche.

L'activité trouvera sa justification parce qu'elle :

- présente un caractère fonctionnel évident ou qu'elle est au service de la réalisation d'un projet identifié (ex : il faut découper des formes de différentes couleurs pour ensuite les agencer dans une réalisation plastique, il faut trier les lettres du Légo-dacta pour ensuite pouvoir les retrouver facilement lors de la composition d'un texte,...)
- correspond à un besoin d'entraînement repéré et reconnu par l'enfant (à l'aide de l'adulte) suite à une « évaluation », une « auto-évaluation » ou à l'analyse d'erreurs récurrentes
- présente une dimension ludique et invite au jeu et à la coopération

Avant d'être proposé en autonomie, un atelier sera découvert et explicité collectivement ou en groupe et/ou sera proposé en atelier accompagné de façon à ce que les enfants se familiarisent avec le matériel, la consigne, les aides, les traces.



Exemples d'ateliers :

- Des jeux de connaissances des nombres et de développement de la pensée logique : numération, points à relier, algorithmes, jeux mathématiques, jeux de stratégie, jeux de dés, jeux de cartes, jeux de batailles, réussites et solitaires, logix,...
- Des jeux de structuration et de repérage dans l'espace : puzzles, tangrams, cheminements, pavage, géoplan, architecte...
- Des jeux d'attention et de discrimination visuelle : jeux sur les lettres ou sur les formes, recherche de différences, d'intrus, mots mêlés...
- Des jeux d'association, de rangement et de classement : loto, domino, memory, tri divers, mise en correspondance terme à terme,...

- Des tâches de motricité fine : découpage, collage, perles, graphisme « décoratif », modelage, pliage, piquage,...
- Des activités de reproduction de modèles : algorithmes, frises, lettres ou mots,...
- Des réalisations technologiques (à partir d'une fiche technique)



Pratique en classe de MS-GS de Delphine JACOBUS, enseignante à l'école primaire des 4 vents, personne ressources de la circonscription de BETHUNE 3

29

A la rentrée de novembre, des ateliers libres sont mis en place dans la classe. Lors de ces ateliers, les enfants ont le libre choix de leur activité. Plusieurs ateliers mettant en jeu différentes compétences leur sont proposés. Ces ateliers sont donc disponibles à l'accueil, après un travail ou pendant une rotation d'ateliers.

Chaque enfant choisit donc son atelier et retourne à sa place pour le réaliser seul SANS bruit !

A chaque atelier, l'enfant remplit son cahier en cochant et en mettant la date. Une fois la compétence acquise, une petite étiquette-réussite est collée à la page de l'atelier. Puis, on remet l'atelier en place avant d'en prendre un autre.



Quelques exemples d'ateliers :

Durant la première période, les compétences travaillées concernent la motricité fine permettant d'améliorer le geste graphique pour l'écriture cursive.

- Manipulation de la pince à escargot, de la pince à cornichons, des baguettes chinoises, de la pince à épiler, des pinces à linge...
- Transvasement de semoule dans des récipients plus ou moins grands avec des cuillères plus ou moins grandes
- Transvasement d'eau à l'aide d'une seringue
- Visser et dévisser avec ou sans l'aide d'une clé



Consulter le [blog](#) de la classe et [les articles publiés](#)

Un seul cahier / ateliers libres – cahier de réussite





En maternelle, les enfants ont besoin d'apprendre à leur rythme, d'avancer dans les apprentissages comme ils le souhaitent.

Il s'agit d'un dispositif mettant les élèves en situation de manipulation et d'expérimentation autonome. Dans un meuble de la classe, des ateliers sont à disposition des élèves.

Le principe de fonctionnement est simple : après une présentation des ateliers, les enfants peuvent, à des moments déterminés, aller chercher un atelier, s'installer (à table, par terre...) et réaliser le travail induit par l'atelier.

Les seules consignes sont:

- Travailler dans le silence
- Ranger, défaire et nettoyer après avoir fini son atelier
- Ne pas déranger les camarades en train de travailler (autorisation de regarder)

LES ATELIERS AUTONOMES à la suite d'une activité définie

AVANT la réalisation de l'atelier

- Préparation des activités proposées aux élèves
- Création des affiches découvertes et cartes d'apprentissages pour les retours réflexifs
- Chaque activité est déclinée en niveaux de compétences. Une affiche découverte et une carte d'apprentissage sont réalisées pour les retours réflexifs.
- Présentation de chaque activité sous forme de tableau -photo activité, matériel, consigne, objectifs/compétences, objectifs langagiers-
- Mise en place d'une programmation et d'une progression en corrélation avec les programmations existantes.
- Mise à disposition dans un endroit spécifique des activités dans des bacs pour les élèves. -2 étagères à plusieurs niveaux-

Le bac est facilement repérable par l'illustration, photographie, image ... de l'activité placée sur le devant de celui-ci.

PENDANT la réalisation de l'atelier

- Des ateliers autonomes sont à la disposition des élèves qui peuvent être réalisés à la suite d'un travail demandé. Chaque atelier autonome a une image spécifique.
- Depuis le début de l'année, les élèves sont répartis en 5 groupes. Chaque groupe se voit attribuer une couleur.

- Les ateliers autonomes se visualisent sous la forme d'un train de 5 wagons avec des roues de couleurs différentes.
- Des wagons avec un bandeau de couleur qui rappelle le jour de la semaine. (aide pour la structuration du temps)
 - wagons gris lundi / wagon jaune mardi / wagon bleu jeudi / wagon vert vendredi (en relation avec la comptine de la semaine – Le lundi est tout gris, jaune clair est le mardi, ...-)
- Chaque wagon se découpe en 2 moments de la journée : avant le repas, après le repas. Le repas étant visualisé par l'image d'une assiette avec ses couverts.

L'élève regarde sur son wagon l'image de l'atelier à réaliser. Il va chercher sur l'étagère le bac correspondant à son atelier. L'élève va ensuite, à sa place, réaliser l'atelier.

APRES la réalisation de l'atelier

A la fin de l'atelier l'élève peut :

- ranger le bac à sa place initiale,
- placer son étiquette prénom sur son travail,
- mettre de côté son travail afin de le montrer et d'expliquer au groupe classe son activité puis le ranger par la suite,
- réaliser un retour réflexif avec l'enseignant, avec un groupe d'élèves.

L'enseignant lors d'un moment d'évaluation peut donner à l'élève la carte d'apprentissage qui correspond à l'atelier autonome réalisé afin de la coller dans son dossier personnel sous la forme d'une maison.



Quelques exemples d'ateliers :

- Atelier autonome : Gestes graphiques -Modèles de dessins progressifs-
 - Domaine : découvrir l'écrit
 - Niveau : grande section
- Atelier autonome : Motricité fine Avec de la pâte à modeler ...
 - Domaine : motricité fine
 - Niveau : moyenne section
- Atelier autonome : Découpage
 - Domaine : motricité fine
 - Niveau : grande section
- Atelier autonome : Avec l'ordinateur
 - Domaine : TICE
 - Niveau : moyenne section

B- Travailler sans fiche

• **Rappel circulaire n°2005-164 du 19.10.2005, BO n°39, 27.10.2005 :**

« À l'école maternelle, il n'est guère d'apprentissages qui exigent le recours à des supports photocopiés, sauf sans doute les poèmes, comptines et chansons. À ce niveau de la scolarité, les acquisitions se font par des jeux, par des manipulations, dans des activités animées par l'enseignant, dans des échanges langagiers à propos des activités et des lectures, dans des situations de production graphique, ou d'écriture pour les plus grands. À l'école maternelle, parce que la notion d'exercice écrit n'a guère de sens, les "fiches d'exercices" n'ont guère d'intérêt ».

Ces fiches photocopiées sont source de malentendus car ces supports ne sont pas des situations d'apprentissages mais tout au plus des situations d'entraînement : il est en effet illusoire de penser que le remplissage et l'abondance de fiches est à lui seul le gage d'un apprentissage accompli.

32

Extraits :

• **Note de suivi de la réforme de l'école primaire Rapport IGEN - Rapport conjoint IGEN - IGAENR - juillet 2010**

Dans les classes maternelles, la présence de fichiers d'exercices tend à se développer dès la section de petits ; les travaux sur photocopies abondent quand il n'y a pas de fichier. Ce recours précoce aux supports écrits est souvent justifié par la nécessité de « montrer que l'on travaille à l'école maternelle » et par la volonté de fixer des groupes d'enfants sur des activités que l'enseignant ne dirige pas ; il traduit parfois une mauvaise compréhension de l'importance donnée au domaine « Devenir élève ». La fonction de la « trace », pour importante qu'elle soit, ne doit pas leurrer : l'activité sur papier n'est pas un vecteur d'apprentissage quand elle constitue le tout de la démarche, quand les élèves appliquent des consignes sans connaître ni comprendre l'enjeu de ce qu'ils font, quand ils s'acquittent de tâches sans avoir l'habileté motrice nécessaire pour les effectuer avec précision et efficacité, quand ils ne comprennent même pas la différence entre le réel et les symboles qui le représentent. L'activité devient purement occupationnelle quand les élèves ne perçoivent que les aspects les plus matériels des tâches et oublient les enjeux cognitifs ; elle peut même être contreproductive quand ils sont supposés copier des motifs graphiques ou des modèles écrits (lettres, mots, chiffres) sans que le bon geste ait été enseigné.

• **Rapport n° 2011-108, octobre 2011 – L'école maternelle.**

(...) Les conseils des inspecteurs visent à réduire cette pratique (fiches d'exercices) et insistent sur ses effets pervers ; trois formulations les résument ici : « privilégier les activités avec des objets au détriment des supports fiches photocopiées », « renforcer les activités préparatoires au travail sur feuille », « se garder d'un excès de fiches qui peuvent induire une démarche contestable ».

La logique de valorisation des traces n'est en effet pas sans lien avec la conception des apprentissages et des activités à l'école maternelle. Faut-il se laisser imposer une forme pédagogique sous prétexte de témoigner que l'école fait son travail d'école ? Or, dans les classes, on produit beaucoup : les fiches semblent des « supports sérieux » mais on n'échappe pas au risque que la production se substitue à l'apprentissage. Avec de jeunes enfants, s'il n'y a pas un ancrage dans la

manipulation, dans la progressive symbolisation à partir de l'observation, de la manipulation ou du « vécu », il y a de fortes chances que l'on aboutisse non pas à une formalisation de l'expérience (les mots prenant sens à partir de l'expérience) mais à un formalisme dénué de sens pour les enfants et qui ne laissera ni trace ni structure en mémoire ; les « leçons de mots » ne remplacent pas les « leçons de choses », disait-on à la fin du XIX^{ème} siècle.

Dans la mesure du possible, il conviendra d'éviter les fiches photocopiées qui souvent sont des activités courtes, abstraites, hors contexte.

A éviter en PS, rares en MS, elles peuvent arriver en GS, sans systématisation.

Quelles fiches faire ?

1- Des fiches pour chercher

2- Des fiches pour rendre compte

* de ce que l'on fait

* de ce que l'on apprend

3- Des fiches pour répondre aux besoins d'un projet



Témoignage d'expériences des personnes ressources de la circonscription de BETHUNE 3

Des questions ont été posées autour de ces problématiques :

Comment faire pour travailler sans fiche en maternelle ? Quelles activités proposer pour quels objectifs d'apprentissages ?

- Quelles activités proposer dans les ateliers autonomes ? Comment ? Exemple : les ateliers Montessori
- Comment faire prendre conscience à l'élève qu'il travaille même sans papier crayon ?
- Comment aménager l'espace classe pour pouvoir travailler sans fiche ?
- Les coins d'imitation : Comment les amener, les faire découvrir aux élèves ? Comment favoriser l'autonomie dans ces coins d'imitation ?
- Les coins permanents, semi-permanents...
- Comment rendre compte des apprentissages aux parents d'élèves ?

Qu'est ce qu'une fiche ?

- Différence entre la fiche de travail et la fiche d'évaluation en fin de séquence d'apprentissage
- La problématique de la fiche pour apprendre
- Quand une fiche est-elle prévue ? Quand (place dans la séquence) ? Pour quoi faire ?
- Peut-on mettre en place une évaluation sans fiche ? Si oui, comment évaluer autrement ?



Pourquoi ? Quel est le but de ce dispositif ?

- Placer les élèves dans une démarche de découverte et d'analyse, acquisitions faites par des jeux, des manipulations, des échanges langagiers, activités avec l'enseignant.
- Redonner à « la fiche » son statut : fiche pour chercher, fiche pour rendre compte, fiche pour répondre au besoin d'un projet

AVANT la réalisation de l'atelier

- Préparation des activités
- Création de supports plastifiés pour l'activité
- Mise à disposition d'étiquettes prénom en petit format
- Mise à disposition de « pâte à fixe » et de feutres « velleda »
- Mise à disposition de pochettes plastifiées contenant une feuille blanche cartonnée

PENDANT la réalisation de l'atelier

- Avec l'aide des étiquettes, et de la pâte à fixe, l'élève va réaliser l'activité

APRES la réalisation de l'atelier

- A la fin de l'atelier l'élève va fixer son étiquette prénom sur son travail et le mettre dans son bac de couleur.
- Une photocopie, une photographie, peut être faite pour garder une trace de son travail.

Rendre compte à l'élève et aux parents par :

- la maison de réussite où sont collées les cartes d'apprentissages de la photocopie du travail réalisé,
- la prise de photographies de l'activité pour le blog de l'école.

Lors de la réunion de rentrée, l'enseignant informe et explique aux parents la manière dont leurs enfants vont travailler tout au long de l'année.

La pratique du retour réflexif est une pratique primordiale pour faire prendre conscience à l'élève qu'il travaille même sans papier crayon. Par la pratique du retour réflexif et travailler sans fiche, on constate que lors des explications des ateliers, l'élève ne dit plus « il faut découper et coller », il dira plutôt « on va apprendre à ». Il prend aussi conscience de son travail lorsque l'élève explique au groupe classe, ce qu'il a fait et comment il l'a fait.



C- Les ateliers de manipulation

Fondés sur des principes de la pédagogie Montessori, **les ateliers libres de manipulation et d'expérimentation** sont explorés par les enseignants d'école maternelle pour répondre à plusieurs objectifs :

- renforcer l'autonomie, l'initiative des élèves et également leur concentration
- leur permettre de construire des expériences diverses en fonction de leur rythme dans des situations ludiques
- offrir à l'enseignant des temps d'observation des élèves pour repérer des acquis, identifier des difficultés, apporter des aides individualisées adaptées

35

Recherche, tâtonnements, essais, erreurs

Avec ces ateliers, l'enfant est réellement en situation d'apprentissage. Il peut rechercher, tâtonner, réussir, échouer, découvrir.

L'élève réussit la procédure pour résoudre la tâche au bout d'une longue progression faite d'observations et de tâtonnements. L'enfant a la possibilité de faire et refaire autant qu'il le souhaite. Il peut ainsi s'exercer jusqu'à la réussite, connaître plusieurs fois le plaisir de la réussite. Il construit ainsi une confiance en lui fondée sur des acquisitions tangibles.

Le dispositif permet aux enfants qui le souhaitent d'entrer dans l'activité par une phase d'observation des autres avant de pratiquer eux-mêmes.

Une diversité de matériels au service d'une même compétence

Ces ateliers permettent de proposer diverses situations pour travailler la même compétence. Cela favorise l'acquisition de compétences stables et transposables.



La réalisation d'une suite algorithmique peut être proposée au travers de matériels et situations diversifiés :

- en accrochant les pinces à linge sur un fil,
- en remplissant des bouteilles les unes après les autres,
- en organisant des pompons dans des boîtes à œufs,
- etc.

M... comme Montessori

Favoriser l'autonomie de l'enfant

L'un des points essentiels de la pédagogie Montessori est d'encourager l'autonomie et l'initiative chez l'enfant, et ce, dès le plus jeune âge, d'une part pour faciliter et motiver ses apprentissages et d'autre part pour favoriser son développement en tant que personne. Maria Montessori part du

constat selon lequel la motivation de l'enfant pour apprendre est naturelle. Par exemple, il cherche à ramper, puis à se mettre debout, puis à marcher. Mais, il vient également volontairement vers l'adulte quand il veut de l'aide. Maria Montessori préconise de suivre cette démarche naturelle pour l'enseignement. L'adulte fait une démonstration puis laisse l'enfant reproduire l'opération tout seul.

On résume généralement cela par la phrase bien connue de Maria Montessori : « *Aide-moi à faire seul* ».

Les principaux moyens employés en pédagogie Montessori pour favoriser l'autonomie sont :

- l'attitude de retrait de l'éducateur
- l'utilisation du matériel sensoriel et progressif que l'enfant peut manipuler seul et avec plaisir
- la possibilité d'autocorrection offerte par la quasi totalité de ce matériel.

36



Pratique en classe de TPS-PS d'Aline MERLOT, enseignante à l'école maternelle de Wancourt, personne ressources de la circonscription d'Arras 2

Les boîtes individuelles

Afin de développer l'autonomie de ses élèves, Mme MERLOT a mis en place des boîtes avec des activités très diverses, basées sur les intelligences multiples d'Howard Gardner.



Ces boîtes sont en libre accès dès que les enfants ont fini leur atelier « traditionnel » de groupe.



Les élèves choisissent une boîte (et une seule à la fois), vont s'asseoir à une table et réalisent l'activité de la boîte. Sur chaque boîte, il y a la consigne écrite et sous forme de photo, ainsi que la consigne et la photo de la bonne façon de ranger sa boîte.



37



Chaque boîte doit être finie et correctement rangée avant de pouvoir en prendre une nouvelle. Si un élève n'arrive pas à réaliser l'activité de sa boîte, il peut demander de l'aide à l'adulte.





La toute première semaine de classe en septembre a été consacrée entièrement à l'activité des boîtes : toutes les consignes des boîtes ont été expliquées, les élèves ont appris à travailler seuls et à ranger leur boîte.



Les boîtes évoluent tout au long de l'année. Soit la boîte reste et la consigne évolue, soit la boîte est remplacée par une autre.



Il faut qu'il y ait plus de boîtes que d'élèves pour permettre aux élèves de pouvoir changer de boîte sans se retrouver à devoir attendre. La classe comprend 23 élèves cette année et Mme MERLOT a préparé 38 boîtes.



Pour évaluer le travail des boîtes, Mme MERLOT a réalisé des fiches récapitulatives de toutes les boîtes (collées à la fin du cahier de vie) et les 3 adultes de la classe (l'enseignante, l'ATSEM et une jeune fille en apprentissage) mettent la date du jour sur la ligne de la boîte réalisée et réussie. Pour l'instant, le seul problème que Mme MERLOT rencontre est d'inciter les enfants à choisir des boîtes qu'ils ne veulent pas forcément prendre. Ils vont choisir plutôt des boîtes en fonction de leur intelligence dominante, ce qui les motive car ils réussissent mais il faut aussi développer les autres intelligences pour les faire progresser.

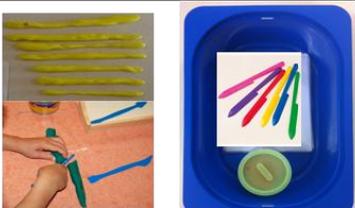
Ces ateliers libres individuels sont peu bruyants et très productifs. Par contre, il n'y a pas d'échange entre pairs, ce qui fait que Mme MERLOT garde un atelier de groupe où les enfants vont dans les coins jeux, par 2 ou 3, avec une consigne précise, afin de les faire verbaliser et échanger.



Ateliers	Objectifs	Prolongements
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Ranger du plus grand au plus petit et inversement • Travailler les sériations 	<p>Augmenter le nombre de pièces Utiliser des Matriochkas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Développer l'imagination, 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine 	<p>Etre de plus en plus exigeante sur le sens d'enfilage (un au-dessus, un en dessous)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir identifier deux objets identiques 	<p>Mettre des pinces à linge plus petites et mettre des chaussettes intruses</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs identiques 	<p>Coller une configuration de doigts, une constellation de dé, un chiffre (de 1 à 3) sur la timbale</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine 	<p>Augmenter le nombre de cadenas et mettre des clefs intruses</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir pincer 	<p>Idem mais avec une pince plus petite puis avec une pince à épiler</p>

Ateliers	Objectifs	Prolongements
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs identiques 	<p>Coller une configuration de doigts, une constellation de dé, un chiffre (de 1 à 3) sur l'assiette</p> <p>Attraper les fruits avec une pince de plus en plus petite</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs identiques 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Aborder le principe alphabétique 	<p>Arriver à écrire son prénom complet</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des formes identiques • Travailler l'orientation 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p> <p>Idem avec des bâtons de glace en bois et des fiches techniques</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs identiques 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir visser / dévisser 	<p>Augmenter le nombre de bouteilles et mettre des bouchons intrus</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs identiques 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>

Ateliers	Objectifs	Prolongements
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine 	Utiliser des crayons de plus en plus fins
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine Développer l'imagination Suivre une fiche technique 	Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine Reconnaître des couleurs identiques 	Imposer une situation problème : aucune couleur ne doit être au bon endroit, mettre 2 boules dans une alvéole etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine Reconnaître des formes identiques Travailler l'orientation 	Mis à disposition d'encastres plus difficiles Jeu des aimants (suivre une fiche technique qui tient compte du sens d'attraction)
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine Reconnaître des couleurs et des formes identiques 	Mis à disposition d'encastres plus difficiles
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine Travailler l'orientation 	Mis à disposition de puzzles de plus en plus difficiles
	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la motricité fine Développer l'imaginaire 	Imposer la position debout du bonhomme Suivre des fiches de construction

Ateliers	Objectifs	Prolongements
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des formes identiques 	<p>Mis à disposition d'encastresments de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Développer l'imagination • Travail du schéma corporel 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Développer l'imagination • Travail du schéma corporel 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs et des formes identiques • Travailler l'orientation 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs et des formes identiques • Travailler l'orientation 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir rouler, appuyer 	<p>Augmenter le nombre d'emporte-pièces et imposer un nombre de réalisations</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir rouler, couper 	<p>Introduire les ciseaux Imposer un nombre de morceaux à réaliser Ranger les morceaux produits dans l'ordre de grandeur</p>

Ateliers	Objectifs	Prolongements
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir rouler • Développer l'imagination 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Reconnaître des couleurs identiques 	<p>Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Développer l'attention visuelle 	<p>Trier des objets selon un critère visible uniquement à la loupe</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir appuyer • Développer l'imagination 	<p>Coller dans des ensembles avec une configuration de doigts, une constellation de dé, un chiffre (de 1 à 3) Coller dans des ensembles de couleur</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir découper • Développer l'imagination 	<p>Coller dans des ensembles de couleur Imposer une contrainte : coller dans un ensemble qui n'a pas la même couleur</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Savoir pincer / tirer 	<p>Utiliser des seringues de plus en plus petites Utiliser des récipients de plus en plus petits (ventouses de support à savon de douche)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Développer le sens du toucher • Aborder le principe alphabétique 	<p>Réaliser ensuite le tracé de la lettre dans le sable</p>

Ateliers	Objectifs	Prolongements
	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler l'odorat • Savoir associer par paire • Comprendre et utiliser le code d'autocorrection 	Mettre des intrus
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine 	Reproduire un modèle : se repérer dans l'espace
	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler l'ouïe • Savoir associer par paire • Comprendre et utiliser le code d'autocorrection 	Mettre des intrus
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Connaître les couleurs • Apprendre à mélanger les couleurs 	Obtenir une couleur secondaire donnée par une fiche en mélangeant deux couleurs primaires
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la motricité fine • Travailler l'imaginaire 	Suivre des fiches de construction de plus en plus difficiles
	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler le toucher • Savoir identifier deux textures identiques 	Mettre des intrus



<http://webtv.ac-versailles.fr/>

-  Vidéo : [Des ateliers individuels de manipulation en petite section](#)
-  Vidéo : [Des ateliers individuels de manipulation en grande section](#)

47

Banque de Séquences Didactiques – CANOPE Montpellier

-  [Ateliers d'inspiration Montessori en grande section](#)
Lieu : Ecole publique de Chanac, Lozère | Année : 2011 (11'24")

Cette séquence présente des activités individuelles mises en place dans une classe de GS d'après certains principes de la pédagogie Montessori : les élèves y choisissent leurs activités, travaillent seuls avec la possibilité de solliciter l'aide de l'enseignante, puis reprennent les procédures utilisées lors du regroupement final. Les activités présentées sont à dominante "mathématiques" mais ce sont avant tout des compétences transversales qui sont mises en œuvre (autonomie, initiative, concentration, auto-évaluation). C'est aussi la place de l'enseignant qui est questionnée et explicitée dans les documents d'accompagnement.

D- Les ateliers échelonnés



Comment repenser l'organisation, et plus particulièrement la mise en route des activités le matin, pour aider les élèves à mieux réussir ?

L'équipe pédagogique de l'école maternelle DARRAS d'Achicourt a décidé d'expérimenter les ateliers échelonnés, tels qu'ils sont décrits sur le site internet maternales.fr, ce qui a conduit à l'élaboration d'un contrat de travail.

Dans le cadre des ateliers échelonnés, les apprentissages ne se construisent plus « contre » le besoin de jouer de l'enfant. En effet, le dispositif propose une ouverture progressive des ateliers, dès l'accueil. Il n'y a donc plus de regroupement préalable aux ateliers. Ainsi l'accueil, les coins jeux et les ateliers se déroulent sans rupture. Cette organisation plus souple donne aux enfants une grande liberté de choix. Certains prennent part au travail proposé dans les différents ateliers successivement

installés, et dans ce cas ils doivent s'inscrire au préalable. D'autres se contentent d'observer le déroulement de l'atelier, d'autres encore continuent à jouer, à condition qu'ils ne dérangent personne ; ils peuvent ensuite s'inscrire à un atelier s'il y a de la place. Ceux qui font trop de bruit dans un coin-jeu doivent le quitter. Cette règle, non négociable, amène rapidement la plupart des enfants à maîtriser leur volume sonore dans leurs activités. Elle demande à l'enseignant, en début d'année, beaucoup de disponibilité et de fermeté.



*Pratiques de Mmes TRENEL et BARLET, enseignantes à l'école
maternelle DARRAS d'Achicourt et personnes ressources de la circonscription
d'Arras 3*

48

Contexte de l'école :

Dispositif qui fonctionne sur les 2 classes depuis 3 ans. La section de TPS-PS a commencé à la rentrée 2013. Les classeurs de réussite et brevets sont travaillés dans toutes les classes.

Cette organisation a été pensée car l'organisation traditionnelle ne convenait plus.

Objectifs :

- Privilégier la manipulation.
- Rendre l'enfant acteur de ses apprentissages à son rythme.
- Permettre plus de disponibilité de l'enseignante pour une meilleure différenciation du travail au sein de l'atelier dirigé.
- Développer l'autonomie.
- Savoir présenter un travail et en faire la critique.
- Amener l'enfant vers une auto-évaluation

L'organisation :

Deux organisations parallèles sont mises en place jusqu'à la récréation :

- Les plans de travail.
- Les ateliers.

Les plans de travail sont réalisés en autonomie et privilégient la manipulation, l'apprentissage par le jeu.

Les ateliers sont au nombre de 5, la commune ayant mis en place les nouveaux rythmes scolaires. 4 ateliers fonctionnent tous les jours.

Chaque enfant doit respecter un contrat et effectuer un atelier et 2 plans de travail pour les grands et un atelier et un plan de travail pour les moyens.

Comment se fait l'évaluation ?

Les plans de travail sont corrigés par l'enseignante et figurent dans un cahier individualisé qui reste à la disposition de l'enfant. Dans ce cahier, les activités sont regroupées par domaines et on trouve une progression dans chaque jeu.

Les finalités de ce système sont que l'enfant réussisse à se repérer dans le cahier, à retrouver ce qui a été fait ou non et à s'auto-évaluer. Une re-médiation est effectuée en début d'après midi.

Les ateliers : Pour tous les nouveaux ateliers jeux et manipulations, un brevet de réussite avec différents niveaux de difficultés est mis en place. Il est complété par l'enfant.

Ces brevets sont réunis dans un classeur de réussite remis aux parents plusieurs fois dans l'année en même temps que le cahier de travail individualisé.



Film : [Matinée de classe chez des MS-GS.](#)

Organisation mise en place dans la classe

- Le fonctionnement

Pendant le temps d'accueil du matin, l'enseignant va installer les ateliers au fur et à mesure, en commençant par celui qui fonctionne en autonomie, puis celui placé sous la surveillance de l'ATSEM et enfin celui qu'il conduira. L'élève pourra ainsi venir sur l'atelier de son choix lorsqu'il aura terminé son travail ou le jeu précédent.

Pour réguler le nombre d'enfants sur les ateliers et garder une trace de leur passage, un système d'inscription est instauré. Les activités proposées lors de l'accueil restent en service pendant la durée des ateliers. Elles permettent de répondre aux besoins et au rythme des enfants, de réguler le temps. A tout moment, les élèves peuvent y revenir.

- L'importance des bilans pour aller vers un contrat :

Lors du bilan, il est indispensable de disposer d'un support lisible (tableau récapitulatif des passages aux ateliers), afin de prendre conscience :

- pour les PS, qu'ils ont effectivement participé à un atelier ;
- pour les MS et GS, que sur un temps donné, ils ont travaillé dans tous les ateliers.

La validation des acquis est mentionnée dans un cahier de réussite. En PS, l'évaluation porte sur les savoir-être : savoir s'inscrire dans un atelier, s'installer dans le calme, ranger le matériel et sa chaise quand on a fini, prendre l'initiative de faire autre chose, accepter de mettre un terme à son travail, le conduire jusqu'au bout, etc. L'enseignante enregistre au fur et à mesure chaque acquis observé et l'explique à l'enfant.

En MS et GS, l'enseignante affiche le tableau récapitulatif lu individuellement ou en regroupement. Il permet de s'assurer que chacun a rempli son contrat et qu'il a effectué tout ou partie des apprentissages proposés.

- Une évolution vers le contrat de travail :

Ce contrat comporte 4 activités à réaliser sur deux journées. Chaque jour, les élèves choisissent 2 activités qu'ils exécutent dans l'ordre de leur choix. Des étiquettes placées dans une pochette formalisent ce contrat. Le 2ème jour, les élèves doivent choisir les deux activités manquantes.

La trace du travail effectué est conservée dans un tableau collectif sur lequel les élèves colorient au fur et à mesure les cases correspondant aux activités réalisées. La pochette permet de visualiser ce que l'enfant projette de faire ; le tableau sert à prendre conscience de ce qui a été réellement fait. Le contrat est respecté quand la vérification montre que les 4 activités ont été effectuées.

Une évolution vers les ateliers différenciés :

Au sein d'un même atelier, il est bénéfique pour les élèves de différencier les niveaux de difficulté, en proposant :

- une tâche plus ou moins difficile,
- des consignes différentes avec des exigences ou des attentes différentes,
- des outils d'aide.

Les constats

Points forts :

- Classe plus calme ; les enfants de PS sont tous occupés. Même s'ils se positionnent en observateurs, ils choisissent et font comme tout le monde ;
- Chacun a son activité ;
- Le temps de travail est mieux régulé. Les enfants ne sont pas obligés de rester sur une activité qu'ils considèrent comme finie ou peu intéressante ;
- Le rythme de travail de chacun est respecté. Cet aspect permet réellement d'impliquer l'enfant dans l'apprentissage, de le laisser aller jusqu'au bout de son projet ;
- Les difficultés sont échelonnées, puisque l'enseignant propose une trame de variance pour chaque activité. L'effet de stimulation est bénéfique pour l'ensemble de la classe ;
- Il existe une différenciation des outils en MS et GS, tels que des cahiers repères pour les lettres et les dates ;
- L'organisation de la classe gagne en souplesse.

Points à améliorer :

- La préparation de la classe est lourde au départ. Il faut organiser les ateliers, être en accord avec l'ATSEM ;
- La mise en place matérielle du dispositif demande beaucoup de tâtonnements, en particulier pour les modalités d'inscription et de validation ;
- Le passage des ateliers échelonnés au contrat de travail doit être particulièrement accompagné.

E- L'autoévaluation

L'évaluation est essentielle en pédagogie de l'autonomie. Quelque soit l'outil choisi, ce sont les conditions de son utilisation et le sens qui va lui être donné qui détermineront véritablement son efficacité. Son installation résultera d'un temps concerté avec la classe et d'une clarification suffisante avec les parents. Sa forme sera modulable selon l'âge des élèves et le moment de l'année scolaire, les groupes de compétence de la classe. C'est par la souplesse de conception et d'utilisation que l'enseignant en fera un outil reconnu et efficace.

Son exploitation devra être régulièrement ritualisée et supposera la mise en place d'ateliers guidés en temps scolaire et en périphérie du temps scolaire (aide personnalisée).

Le recours à l'outil devra toujours être explicité et valorisé. Dans la communication avec les familles, l'outil sera au centre des échanges au même titre que les résultats de l'élève aux évaluations et que le livret scolaire.

Sa forme devra lui permettre de résister au temps et aux manipulations diverses et multiples et garantira sa poursuite au fil du parcours à l'école maternelle.

Les outils de matérialisation des savoirs :

- Créer des outils permettant à l'élève de se rendre compte de ce qu'il apprend et des progrès qu'il peut faire.
- Amener l'élève à prendre conscience qu'il a des connaissances et de ce qu'elles sont
- Utiliser son savoir, le transmettre
- Développer chez les élèves la capacité d'évaluer les besoins, de mobiliser les connaissances nécessaires pour construire quelque chose
- Créer des outils pour les élèves permettant l'autoévaluation
- Entrer dans la classe suivante avec un savoir énoncé

La mise en place d'ateliers d'échange de savoirs (GS/CP)

Après élaboration du projet et du planning lors d'une réunion de cycle, des élèves de Grande Section participent aux activités de lecture proposées dans les classes de cours préparatoire.

Parallèlement, des élèves de CP échangent avec les maternelles en participant à des jeux mathématiques (portant sur la décomposition des nombres, les situations problèmes additives ou soustractives, la connaissance de la suite numérique ou le dénombrement de collections importantes) ou à des ateliers de lecture.

Au cours des jeux mathématiques, les GS transmettent leur connaissance des jeux proposés en spécifiant la règle, en énonçant le déroulement avec un matériel qu'ils se sont approprié parce qu'il a été fabriqué par eux pour l'occasion.

Aussi, lorsqu'un groupe de GS revient de l'atelier au CP, il nous fait partager ce qu'il a pu expérimenter avec un nouvel enseignant : travail sur un album qu'il faudra raconter, activités de jeu et de manipulation qu'il faudra expliciter...

Comme l'enseignant de GS ne peut être présent au CP, seul le groupe d'élèves qui en a fait l'expérience, a la capacité de transmettre ce qu'il a appris lors de ces échanges.

La présence d'un adulte supplémentaire (assistant pédagogique, EVS ou ATSEM, parents), peut constituer une aide favorable aux échanges et à l'accompagnement des divers groupes.

Les conseils de cycles Grande Section / Cours Préparatoire permettent aux enseignants d'échanger sur les comportements et les situations rencontrées avec les élèves. Ces rencontres, les constats collectifs et individuels, servent, en premier lieu, à évaluer la validité du dispositif mis en place et l'évolution qui pourra lui être accordée (améliorer, complexifier voire transposer ce dispositif à d'autres apprentissages).

Les différentes compétences mises en œuvre dans le décloisonnement GS / CP seront évaluées pendant les situations mêmes de rencontres et lors d'un réinvestissement des connaissances dans des activités extérieures. De retour des ateliers, l'enseignant de chaque classe établit avec les élèves un bilan de la séance.

L'arbre des savoirs

Dans le même esprit que le cahier des progrès, des outils d'auto-évaluation "l'arbre de mes savoirs, de mes réussites" peuvent être élaborés.



L'élève est invité lors de chaque période à prendre conscience de ses compétences et à colorier son arbre selon ses réussites. Ces documents en format A3 sont à disposition des élèves sur un portant dans la classe.

Il est important que les savoirs des enfants puissent être matérialisés soit en étant écrits, soit en figurant dans un tableau individuel ou collectif.

L'enfant peut ainsi visualiser ce qu'il sait ou bien où il en est de ses apprentissages sur une fiche où apparaissent les compétences qu'il doit acquérir.

C'est en effet un moyen pour eux de conforter ce savoir et de s'appuyer dessus pour aller de l'avant.

« L'arbre des savoirs » est l'illustration de ce choix pédagogique mais présente le double intérêt de pouvoir être consulté par les autres élèves de la classe qui lors d'ateliers organisés à cet effet (échanges de savoirs) peuvent demander à l'élève en question de lui apprendre ou lui expliquer quelque chose tandis qu'il pourra lui-même à un autre moment lui apprendre quelque chose.

Les arbres peuvent avoir plusieurs aspects : soit ils sont individuels et chaque branche représente un domaine, soit la classe est dotée de 5 arbres correspondant chacun à un domaine et les enfants viennent y accrocher la feuille où figure son savoir. L'enseignant évalue la capacité de chaque enfant à dire ce qu'il sait et à le transmettre en l'observant lors des échanges de savoirs et en notant l'évolution des comportements et l'implication de chacun au fil des séances.



[Pour en savoir plus](#)

Des brevets pour garder en mémoire et valider les apprentissages

Le brevet témoigne :

- des activités menées,
- des niveaux de compétences acquis par les élèves.

À chaque activité pratiquée ou niveau réussi, le tampon du jour ou du mois est imprimé sur le brevet. Un trait est tracé lorsque l'enfant a eu besoin d'aide, une croix lorsqu'il a travaillé de façon autonome.

L'enfant peut s'inscrire plusieurs fois à un atelier ce qui lui permet de progresser notamment en prenant le temps d'observer les autres : le trait du brevet se transforme parfois en croix lors d'une seconde participation à l'atelier. Et lorsque l'enfant réalise à nouveau un travail, une expérimentation qu'il a déjà réussie, il engrange le plaisir de bien faire.

Le brevet permet à l'élève de se situer dans les apprentissages et d'appréhender l'activité scolaire comme un parcours de progrès, quelles que soient ses compétences : voilà ce que j'ai réussi à faire, voilà ce qu'il me reste à apprendre...

L'ensemble des brevets est collé dans le cahier de l'élève et constitue un document à mi-chemin entre le cahier de vie et le livret d'évaluation.

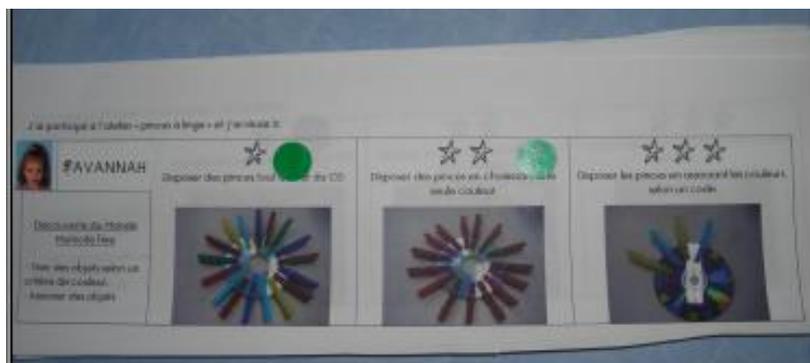
Ils sont destinés aux familles et aux élèves qui ont beaucoup de plaisir à en parler.

Pour l'enseignant, ce support permet de structurer les enseignements autour d'une graduation de compétences ou d'activités dans laquelle chaque enfant évoluera.

L'outil a l'avantage de constituer une trace des apprentissages, notamment pour toutes les activités "invisibles" et indispensables de la maternelle dont on a parfois du mal à rendre compte.



- [Une banque de brevets pour l'école maternelle](#)



La fiche de progression de la GS au CP

Il s'agit de la mise en place dans les classes d'un dispositif qui permet à l'élève de s'auto-évaluer et de mesurer ses progrès (fiches de progression et d'auto évaluation à compléter).

L'enseignant définit un parcours d'apprentissage dans lequel sont intégrés des temps d'auto évaluation qui permettent à l'élève, régulièrement et à son rythme, de faire le point sur ses acquis.

Cela passe par plusieurs étapes : phases de découverte libre, phases d'entraînement et de réinvestissement avec accompagnement de l'enseignant, introduction progressive et définition avec l'élève du parcours d'apprentissage, matérialisé par des fiches d'auto évaluation et de progression qu'il complétera au fur et à mesure de ses acquis(exemple :colorier, cocher ou écrire « ce que je sais faire »).

Par la validation des acquis avant ou après que l'élève ne complète sa fiche, l'enseignant apprécie l'association de l'élève à la construction de ses compétences :

- qu'il soit capable d'identifier son activité et de formuler en fin de travail :
- ce qu'il a réalisé et appris de nouveau,
- ce qu'il doit travailler.
- Qu'il soit conscient des objectifs et résultats attendus.
- Qu'il soit permis à chaque élève d'évaluer ses réussites et ses difficultés, d'y remédier à son rythme et de mesurer ses progrès
- Son autonomie face aux apprentissages
- Son implication dans le travail et dans le processus
- La confiance qu'il s'accorde (évaluation positive)

F- L'autonomie hors activités et dans les tâches fonctionnelles

- Afficher les activités possibles quand on a fini son travail et du nombre de places possible. Mise en place d'un tableau des différents ateliers avec image de l'atelier avec un nombre limité d'emplacements pour les prénoms correspondant au nombre de places disponibles.
- Prévoir des projets à réaliser par les enfants quand le travail de la séance est fini, y compris en utilisant les coins jeux et espaces spécifiques de travail dans la classe comme l'ordinateur en fond de classe.
- Mettre en place un travail individualisé (en re-médiation ou en perfectionnement) géré par des casiers d'élèves et des contrats à durée déterminée (une semaine ou deux par exemple).
- Proposer des jeux, des activités ludiques, gérés par un planning ou non sur une durée déterminée : écoute musicale, écoute de contes lus sur cassettes, jeux éducatifs, ateliers de découverte d'un sujet de découverte du monde, ateliers d'écriture, lectures en BCD (jeux de

lecture, recherche ...), activités du rallye lecture, exploration de techniques plastiques etc.

- Les jeux peuvent être hiérarchisés en difficulté croissante : tangrams, puzzles à faire élaborer aux élèves, algorithmes de perles.
- Affichage pour organiser la fréquentation des activités libres, des coins-jeux (tableau double-entrée à cocher par l'enfant ou l'enseignant, liste des prénoms de la classe à barrer quand on a fréquenté l'atelier). Outils complémentaires : colliers, bracelets chouchous avec symboles ou images.
- Dans le cadre de plans de travail, il peut être prévu des activités que l'on peut faire quand on a fini son travail.

55



- Signalisation des espaces de rangement.
- Prévoir des casiers (ou une table) pour déposer les travaux terminés / non terminés.
- Développer les automatismes dans les services : distribution des cahiers, des livres, météo, date ...).
- Elaborer les règles des déplacements (toilettes, boire, espaces de la classe, etc.).
- Elaborer l'ensemble des règles de vie, dans le cadre des débats de vie, et notamment celles sur la prise de parole, les déplacements, les relations d'aide entre enfants, le niveau sonore tolérable en situation de travail etc.
- Mettre à la disposition des élèves des tampons dateurs et des étiquettes prénoms.



Conclusion

L'autonomie occupe une place importante à l'école maternelle. Mais de quelle autonomie s'agit-il ? L'autonomie est une notion complexe. Il est possible de la définir selon de multiples critères et elle se présente et s'exprime sous plusieurs formes (affective, corporelle, langagière, etc.).

56

A partir d'observations et d'analyse des pratiques et des organisations en classe, il nous est possible d'identifier quelques principes qui fondent les contextes les plus favorables à l'acquisition et à l'exercice de l'autonomie. Les pratiques en classe pour favoriser l'autonomie sont véritablement efficaces lorsqu'elles sont construites et réfléchies.

Mais attention favoriser l'autonomie par l'autonomie à l'école maternelle n'est pas une réponse pédagogique pertinente en soi et peut même engendrer chez le jeune enfant un sentiment d'abandon ou d'appréhension, voire une altération de son estime de soi.

Le plus important est donc d'accompagner l'enfant dans sa construction d'autonomie. L'enfant ne doit pas être seul mais doit établir une relation de confiance avec l'enseignant qui lui apportera son aide et son soutien tout au long de la construction de son autonomie, car il s'agit bien d'une construction progressive qui demande du temps et un véritable apprentissage.

Nous pouvons par ailleurs encore nous interroger sur la possible évaluation de l'autonomie de l'élève. Est-elle évaluable ? Comment pourrait-on envisager cette évaluation ? Avec quelles finalités ?

Enfin, dans le cadre d'une coopération réussie et utile avec les familles, comment l'école peut-elle développer l'autonomie de l'enfant en partenariat avec les parents ?

