

Affichage en classe et autonomie

Quel est le réel impact de l'affichage sur le développement de l'autonomie chez l'élève ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de :

Mélissa Stauffer

Sous la direction de :

Madame Christine Riat

Delémont, avril 2021

Remerciements

Pour commencer, je remercie Madame Christine Riat qui m'a grandement aidée dans la rédaction de ce mémoire, notamment par sa disponibilité, son soutien, ainsi qu'au travers des réflexions qu'elle a suscitées en moi.

Je tiens également à remercier les trois enseignantes avec lesquelles j'ai pu m'entretenir. Merci pour le précieux temps qu'elles m'ont accordé et pour leurs propos d'une grande richesse.

Enfin, j'exprime aussi ma reconnaissance à mes proches qui m'ont soutenue, de près ou de loin, durant tout ce travail et qui ont contribué à la relecture de celui-ci.

Résumé

Ce mémoire a pour but de mettre en lien la notion d'autonomie ainsi que l'affichage présent en classe. En effet, l'enjeu est de savoir si l'affichage utilisé en classe permet le développement de l'autonomie des élèves. Ce travail se concentre principalement sur les degrés 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS.

De plus, dans le cas où cela développe l'autonomie des élèves, il s'agit de connaître de quelle autonomie, il est question. Effectivement, il en existe trois types : l'autonomie politique, cognitive et sociale. Ces autonomies sont spécifiques et ne sont ainsi pas développées de la même façon.

Ainsi, pour savoir de quelle manière elles se développent, les affichages sont également étudiés notamment au travers de leur structure, leur fonction ou encore leur organisation au sein de la classe. Ces affichages sont classés selon quatre catégories ayant toutes une fonction bien particulière. Il y a : les affichages de référence, les affichages décoratifs, les affichages impliquant les élèves et ceux liés à la vie de classe. Suite à l'analyse des résultats fournis par les propos de trois enseignantes interviewées, il s'avère que l'autonomie la moins développée est l'autonomie sociale.

Cinq mots clés :

Autonomie, types d'autonomie, organisation de la classe, affichage, aide à l'enseignement

Liste des figures

Figure 1 : La pyramide de l'autonomie et de la liberté selon Liquète & Maury (2007).....	21
Figure 2: Tableau des symboles de retranscription.....	30
Figure 3: Extrait retranscription (E.3).....	30
Figure 4 : Extrait n°1 analyse (E.1).....	32
Figure 5 : Extrait n°2 analyse (E.3).....	32
Figure 6 : Schéma conceptuel.....	33
Figure 7 : Calendrier hebdomadaire.....	37
Figure 8 : Frise numérique & alphabet Figure 9 : Dico graphomotricité.....	37
Figure 10 : Règles de vie Figure 11 : Tâches élèves.....	38
Figure 12 : Travaux élèves 1 Figure 13 : Travaux élèves 2.....	38
Figure 14 : Feuilles de palmier décoratives.....	38
Figure 15 : Formes géométriques.....	40
Figure 16 : Boîtes d'allumettes contrôle des présences.....	44
Figure 17 : Affichage calendrier Figure 18 : Affichage suite numérique.....	49
Figure 19 : Affichage calendrier 2.....	49

Liste des tableaux

Tableau 1: Échantillon des interviewées.....	29
Tableau 3 : Résumé propos organisation de l'affichage.....	34
Tableau 4 : Résumé propos structure de l'affichage.....	35
Tableau 5 : Résumé propos utilisation de l'affichage en classe.....	36

Liste des annexes

ANNEXE 1 : CONTRAT DE RECHERCHE	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN	II
ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION	IV
ANNEXE 4 : EXTRAIT D'ANALYSE 1.....	V
ANNEXE 5 : EXTRAIT D'ANALYSE 2.....	VI

Sommaire

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	9
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	9
1.1.1 Raison d'être de l'étude	9
1.1.2 Présentation du problème	10
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	11
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	12
1.2.1 L'autonomie d'un point de vue historique.....	12
1.2.2 Les différents types d'autonomie.....	13
1.2.3 Autonomie et Capacités transversales.....	14
1.2.4 L'influence de l'architecture scolaire sur l'autonomie	15
1.2.5 Le rôle de l'enseignant.....	18
1.2.6 La liberté offerte par l'autonomie	20
1.2.7 L'affichage et l'autonomie	22
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	24
1.3.1 Identification de la question de recherche	24
1.3.2 Objectifs de recherche.....	24
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	26
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	26
2.1.1 Une recherche qualitative	26
2.1.2 Type de démarche.....	26
2.2 NATURE DU CORPUS	27
2.2.1 Récolte des données	27
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	28
2.2.3 Échantillonnage	29
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	29
2.3.1 Transcription des entretiens.....	29
2.3.2 Traitement des données.....	30
2.3.3 Analyse des données.....	31
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	34
3.1 PRESENTATION DES RESULTATS.....	34
3.2 LES TYPES D'AFFICHAGE.....	37
3.2.1 Exemples d'affichages.....	37
3.2.2 Fonctions de l'affichage.....	39

3.3	STRUCTURE DE L'AFFICHAGE.....	40
3.3.1	<i>Questionnements et limites de la structure de l'affichage.....</i>	42
3.4	L'AFFICHAGE EN PRATIQUE	43
3.4.1	<i>Les élèves et l'affichage</i>	43
3.4.2	<i>L'affichage comme aide dans l'enseignement.....</i>	45
3.5	AFFICHAGES ET AUTONOMIE.....	46
3.5.1	<i>Les conditions pour développer l'autonomie</i>	47
3.5.2	<i>Des affichages différents, des autonomies différentes.....</i>	47
3.5.3	<i>L'accessibilité de l'autonomie.....</i>	49
	CONCLUSION	51
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	54
	ANNEXES.....	I

Introduction

« L’affichage », cet élément si présent dans les classes et si employé, pourrait passer pour un outil banal de l’enseignement, toutefois, j’ai décidé de m’y intéresser.

En effet, dans les classes que j’ai eu l’occasion de visiter lors de mes stages, toutes contenaient de l’affichage, peu importe le degré dans lequel je me trouvais.

Effectivement, dans toutes celles que j’ai visitées, et particulièrement en 1-2H, l’infrastructure de ces dernières a toujours été un élément suscitant mon intérêt.

De plus, les pédagogies telles que celle de Montessori où le mobilier est adapté à la hauteur des élèves pour favoriser leur autonomie m’inspirent beaucoup. C’est ce qui m’a alors conduit à vouloir comprendre quel pouvait être l’impact de l’infrastructure de la classe sur le développement de l’autonomie des élèves.

Ainsi, en lisant quelques ouvrages et en repensant à mes expériences de pratique professionnelle, je me suis souvenue qu’une de mes anciennes FEE¹ s’interrogeait sur le réel impact qu’avaient certains affichages et notamment l’utilisation du calendrier journalier sur les élèves. Alors, mon questionnement s’est affiné en m’intéressant à l’affichage et son impact sur le développement de l’autonomie des élèves. Suite à quelques recherches, j’ai alors constaté que l’affichage regroupait de nombreux aspects, tels que les types d’affichages, leur fonction, leur structure ou encore leur organisation au sein de la classe. C’est là que j’ai pris conscience de toutes les dimensions fortes intéressantes découlant de l’affichage et qui m’ont ainsi conduit dans ce travail.

De plus, le développement de l’autonomie me paraît être un des buts premiers de l’enseignement en 1-2H. Certes, l’autonomie accompagne les élèves tout au long de la scolarité, mais dans ce degré, elle fait office de socle permettant de construire et d’apporter de nouvelles notions aux élèves. L’autonomie est selon moi, un des aspects premiers à développer chez cette tranche d’âge.

Comme je me destine à l’enseignement au cycle 1 et de préférence en 1-2H, c’est donc tout naturellement que mon choix s’est porté vers un travail touchant ces degrés. Néanmoins, comme expliqué, l’affichage ainsi que l’autonomie sont des éléments qui suivent les élèves durant toute leur scolarité, certains éléments de cette recherche sont donc transposables dans des degrés supérieurs.

En m’intéressant à l’autonomie, j’ai alors découvert qu’il existait trois sortes d’autonomie chez l’élève, développées principalement par Liquète et Maury (2007). Ces autonomies sont l’autonomie politique, cognitive et sociale.

¹ Formatrice En Établissement

Ainsi, ces aspects ont suscité mon intérêt et je me suis demandée quels types d'autonomie étaient développés au travers de quels affichages, ou encore de quelle manière l'affichage doit être utilisé ou structuré pour favoriser le développement de l'autonomie.

Le développement des différents aspects formant mes questionnements a alors constitué la partie théorique de ce travail. Celle-ci porte donc sur la définition de l'autonomie, sur l'organisation de la classe et plus spécifiquement sur l'affichage.

Puis, les différentes questions que j'avais ont formé mon guide d'entretien destiné au personnel enseignant. J'ai réalisé trois entretiens semi-directifs avec des enseignantes de 1-2H.

Finalement, mon travail s'achève par l'interprétation et la présentation des résultats découlant des trois interviews effectués. Ces résultats suivent la structure établie dans mon guide d'entretien et sont accompagnés d'illustrations d'affichages prises dans les classes visitées.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Bien qu'elle soit parfois mise au second plan, l'organisation de la classe est un élément essentiel de l'enseignement. Elle regroupe tous les aspects matériels de celle-ci tels que le mobilier, les outils liés à l'apprentissage ainsi que leur disposition au sein de la classe.

Le choix de ce matériel et la manière dont il est exploité dans la classe peuvent donc avoir un réel impact sur l'élève notamment sur ses apprentissages et son autonomie.

En ce qui concerne l'autonomie, c'est une notion très vaste présente aussi bien dans le cadre scolaire que dans la société. De plus, peu importe l'âge des élèves, l'autonomie les concerne. Elle est présente sous de nombreuses formes aussi bien en 1-2H, quand les élèves doivent se rechanger dans les vestiaires pour faire la leçon d'EPS², qu'en 8H, où ils doivent rechercher des informations sur internet pour la présentation d'un exposé.

L'autonomie permet à l'élève d'être plus libre dans certaines choses puisqu'il peut les faire seul (Liquète & Maury, 2007).

De plus, le fait d'avoir des élèves autonomes offre aussi à l'enseignant une certaine liberté puisqu'il n'est plus contraint d'expliquer certaines règles qui peuvent parfois être redondantes et peut alors se concentrer sur les réelles difficultés de ceux-ci. L'autonomie peut donc être profitable aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.

Comme je pourrai bientôt aménager ma propre classe, il me paraît donc important de savoir ce qu'il est possible de mettre en place pour favoriser l'autonomie des élèves. Au-delà, de la posture qu'à l'enseignant au sein de sa classe, je pense réellement que l'organisation qui est préparée en amont est non-négligeable et demande une certaine réflexion.

L'affichage qui en fait partie est donc selon moi, un outil essentiel dans l'enseignement. Il permet d'offrir de nombreuses possibilités à l'enseignant ainsi qu'à l'élève.

² Éducation Physique et Sportive

1.1.2 Présentation du problème

Selon son étymologie, l'autonomie provient du grec *autonomia* qui signifie la capacité à se définir par soi-même (*autos*) selon sa propre loi (*nomos*). Cela renvoie donc au fait de se servir de ses propres capacités pour parvenir à agir sans recourir à des aides extérieures (Liquète & Maury, 2007).

Pour commencer, nous pouvons constater que l'autonomie est une notion déjà présente chez l'enfant, avant même que celui-ci ne soit scolarisé.

En effet, c'est ce qu'expliquent Falk et Rasse (2017) en disant que l'autonomie apparaît dès le plus jeune âge et qu'il est important de la favoriser au maximum. Elle peut d'abord apparaître dans la satisfaction des besoins et le processus de soins.

Ces deux auteures mentionnent également que l'autonomie conforte l'enfant dans la sécurité affective et lui permet de prendre conscience de lui-même, ce qui aura de l'impact dans ses relations interpersonnelles futures.

Comme évoqué précédemment, la notion d'autonomie est un concept très présent dans le cadre scolaire. Par ailleurs, nous l'associons ou nous avons parfois tendance à lui donner des définitions qui ne la caractérise pas telle qu'elle est dans ce milieu.

Ainsi, Meirieu (2001) explique qu'elle est parfois associée à la débrouillardise. Celle-ci se caractérise par le fait que de l'extérieur nous aurions tendance à croire que les élèves ont compris, mais en réalité ils mettent en place des techniques leur permettant de s'en sortir et surtout de répondre aux attentes de l'enseignant.

Liquète et Maury (2007) ajoutent encore au propos de Meirieu (2001) que l'autonomie engendre un réel engagement de l'élève. Celui-ci peut alors apparaître sous la notion de « métier de l'élève ».

L'autonomie dans le cadre scolaire est souvent source de désaccord, c'est ce qu'explique Meirieu (s.d.) en mentionnant qu'il y a bien souvent deux points de vue bien différents chez les enseignants quant à l'autonomie des apprenants.

Le premier considère que les élèves sont dotés d'une autonomie « naturelle » qui leur permet de prendre des initiatives ou encore d'avoir le sens des responsabilités.

Alors, en partant de ce principe, les enseignants partisans de cet avis optent pour un enseignement moins directif où les enfants ont beaucoup de liberté et fondent une relation basée sur la confiance.

Le second est quant à lui bien plus opposé. Cela concerne les enseignants qui pensent qu'il n'est pas possible de faire travailler les élèves en autonomie, car cela est trop souvent source de bruit et de chaos.

En conséquence, ces enseignants ont plutôt recours à des pratiques autoritaires excluant tout travail de groupe.

Il arrive parfois que ce soit les mêmes enseignants qui passent d'un point de vue à l'autre, parfois en désillusion à une idée qu'ils s'étaient faite de l'autonomie et qui n'a pas fonctionné.

D'autre part, dans l'éducation, l'autonomie est considérée comme un aboutissement, une finalité que les élèves devront avoir atteinte après un certain temps. Elle consiste en la capacité des élèves à se déterminer par eux-mêmes, à faire preuve d'indépendance morale, émotive et intellectuelle. (Liquète & Maury, 2007). L'autonomie a aussi une place importante dans la société, car le but de former des élèves autonomes est qu'ils sachent vivre en tant que citoyens responsables au sein de la société (Meirieu, 2001). Il semblerait alors que l'autonomie ait une place fondamentale aussi bien dans la classe où elle permet l'apprentissage des élèves que dans la société.

Cependant, l'autonomie n'est pas innée, l'enfant ne naît pas autonome, mais il le devient. Liquète et Maury (2007) mentionnent que l'autonomie se construit au travers d'un cheminement, elle est ainsi en perpétuelle progression. Cela nous permet donc de mettre en évidence le rôle joué par l'école dans cette construction de l'autonomie, notamment en proposant des situations favorisant son développement.

Selon ces différentes définitions, nous pouvons donc constater que l'autonomie n'a pas toujours la même signification pour tous les enseignants. Ainsi, elle est parfois laissée de côté par peur ou par manque de connaissance quant à son développement. La définition de l'autonomie sur laquelle sera basé ce travail est qu'elle se construit, qu'elle engendre de la liberté et un engagement réel de l'élève.

De plus, les enseignants ne savent pas toujours de quelle manière ils peuvent la développer au sein de la classe. L'autonomie suscite donc des interrogations quant à son développement dans le milieu scolaire.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

En raison du si grand intérêt qui est porté au développement de l'autonomie chez l'élève, non seulement pour sa scolarité, mais aussi pour sa vie future en tant que citoyen, je trouve primordial de savoir en tant que future enseignante, de quelle manière je peux contribuer à son développement.

Par ailleurs, il me paraît également important de changer notre regard sur l'autonomie en arrêtant de l'associer comme évoqué plus haut, à la débrouillardise ou encore en pensant qu'elle est innée ou au contraire illusoire, engendrant ainsi un enseignement sans règles ou au contraire trop autoritaire, comme peut l'expliquer Meirieu (s.d.).

En devenant autonome, l'élève apprend pour lui-même et non pour répondre aux critères de l'école. Comme le mentionnent Liquète et Maury :

Il ne suffit plus d'acquérir des connaissances vite dépassées, il faut apprendre à apprendre, posséder des méthodes de travail, la capacité et la volonté de se former en permanence, en étant capable de s'auto-approprier des méthodes personnelles et des environnements de travail. (2007, p. 13)

La place de l'autonomie dans l'apprentissage est donc primordiale d'où l'importance de la développer le plus tôt possible chez les élèves.

De plus, l'autonomie va permettre aux apprenants d'acquérir une certaine liberté, mais cela ne peut se faire sans l'aide de l'adulte. Celui-ci a donc un rôle indispensable à jouer dans ce processus en aidant et en accompagnant les élèves (Liquète & Maury, 2007).

La posture de l'enseignant ainsi que l'environnement mis en place ont donc un impact sur le développement de l'autonomie (Chartier, 2005 ; Guillaumond, Filleul, Sultan & Dorance, 2002).

Finalement, l'autonomie ne peut être enseignée en tant que telle, pourtant elle est présente au sein de chaque discipline. On peut notamment la retrouver au sein des Capacités transversales exposées par la CIIP³ (2010) dans le Plan d'Étude Romand qui doivent être présentes dans les différentes activités disciplinaires proposées aux élèves.

Puisque l'autonomie peut se développer au sein de toutes les disciplines, la place qui, selon moi, doit lui être attribuée est particulièrement importante.

1.2 État de la question

1.2.1 L'autonomie d'un point de vue historique

La notion d'autonomie prend sa source à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle notamment avec certains grands noms partisans des Écoles nouvelles tels que : Roger Cousinet, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori ou encore Adolphe Ferrière (Liquète & Maury, 2007).

³ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Ce mouvement apparaît et prend de l'ampleur en raison des besoins de la société. Au travers de cette pédagogie, on veut mettre l'accent sur la liberté plutôt que sur la contrainte. Il est alors nécessaire d'adapter la pédagogie qui comprend également l'architecture scolaire comme le mentionne Forster (2004). Effectivement, cette auteure explique que l'architecture de la classe varie selon la pédagogie préconisée. Ainsi, une classe qui adopte une pédagogie nouvelle valorisant l'autonomie de l'élève sera par exemple, composée d'un mobilier à la hauteur de celui-ci.

Jusque-là, l'autonomie de l'élève n'était pas vraiment développée puisque dès le XVI^e siècle les enseignants pratiquaient l'enseignement simultané ou frontal. Celui-ci avait pour but d'instruire et d'alphabétiser un grand nombre d'enfants à moindres frais en leur imposant d'apprendre des connaissances par cœur (Forster, 2004).

1.2.2 Les différents types d'autonomie

Après avoir défini ce qu'était l'autonomie de manière générale, mais aussi de manière plus précise dans le cadre scolaire, il s'agit maintenant de présenter les différents types d'autonomie déclinés dans la littérature.

Liquète et Maury (2007) mentionnent que l'autonomie est une pratique à la fois politique, cognitive et sociale. La dimension politique s'explique ici par le fait qu'elle est un projet qui a de l'impact sur la transformation de la société. La dimension cognitive est caractérisée par le fait que cette autonomie n'est pas innée, mais qu'elle se construit, par exemple, au travers des interactions sociales. Et finalement, la dimension sociale considère que l'autonomie se vit au travers des interactions avec les pairs et engendre des transformations dans la construction personnelle de l'individu en raison des échanges avec les pairs qu'il aura eus.

De plus, Liquète et Maury (2007) ajoutent encore d'autres aspects aux types d'autonomie définis ci-dessus en les illustrant par des exemples plus concrets.

Le premier est celui de l'autonomie dans l'apprentissage des gestes et des outils. Cette autonomie englobe les aspects fonctionnels qui regroupent les automatismes que les élèves acquièrent et qui libèrent ainsi leur esprit. Par exemple, cela peut être l'autonomie dans le choix d'un livre pour des jeunes élèves ou dans l'utilisation d'un outil informatique pour les plus grands. Elle entraîne une responsabilisation dans les actes de la vie courante. Cette autonomie est qualifiée comme étant politique.

Le second concerne l'autonomie au niveau social. Comme évoqué précédemment, l'autonomie se développe au travers des relations avec autrui. Par ailleurs, dans ce pôle social il y a également une construction de l'individu qui s'effectue entre un processus d'acculturation et de personnalisation.

L'acculturation est caractérisée par la prise en compte d'un cadre aussi bien culturel, politique, idéologique ou encore technique. Celui-ci devient une source de référence pour l'élève et lui permet de se construire en s'appropriant ces différents éléments qui l'habilitent ainsi à entrer dans le processus de personnalisation.

Le troisième et dernier aspect est celui de l'autonomie au niveau cognitif qui complète également la définition donnée en amont. Ici, l'élève est amené à penser par lui-même et à agir sur le monde. Il entre dans une dimension de savoir-apprendre où il est confronté à des problèmes et doit ainsi passer par un processus de réorganisation de sa pensée en construisant de nouvelles connaissances ou en modifiant celles qu'il avait acquises auparavant.

Lahire (2001) quant à lui définit également l'autonomie selon le pôle politique et cognitif. De manière générale, le pôle politique englobe la vie collective, les règles de vie ou encore la discipline. Le pôle cognitif quant à lui est celui de l'appropriation des savoirs.

Plus précisément, le pôle politique regroupe l'autonomie de l'apprenant d'un point de vue du savoir-vivre. En effet, cela comprend toutes les règles de la classe instaurées avec ou sans les élèves et qui leur permettent de vivre en communauté. Lahire (2001) explique que la liberté laissée aux élèves quant aux règles mises en place ainsi que leur création a un impact sur l'autonomie des apprenants. En effet, si l'enseignant et l'élève peuvent se référer à des règles explicitement écrites, alors l'autonomie de l'élève est plus grande puisqu'il possède ce référentiel et connaît donc ce qu'on attend de lui, ainsi, il peut s'autogérer.

Finalement, le pôle cognitif est plus spécifique aux apprentissages. Il regroupe toutes les pratiques scolaires qui permettent d'apprendre en autonomie, par exemple, en utilisant des outils tels que le dictionnaire, les affichages didactiques ou encore le fichier (Lahire, 2001). Ceux-ci ont pour but d'aider les élèves dans leur construction de connaissances et évitent ainsi de passer par une pédagogie plus frontale.

Ainsi, l'autonomie sera toujours analysée selon les trois pôles définis ci-dessus (politique, cognitif, social) durant l'intégralité de cette recherche. Effectivement, les définitions proposées par les auteurs illustrent grandement les autonomies qui peuvent être développées dans le cadre scolaire.

1.2.3 Autonomie et Capacités transversales

L'autonomie est donc une notion qui s'apprend, mais qui ne s'enseigne pas. En effet, pour se développer elle a besoin d'être stimulée au travers des activités proposées par l'enseignant (Liquète & Maury, 2007).

Ces deux auteurs expliquent cela en disant de l'autonomie : « ...elle passe par une appropriation personnelle, un travail de mise à distance, de construction. En ce sens, elle s'apprend » (Liquète & Maury, 2007, p. 14).

Bien entendu, nous ne pouvons donc pas considérer l'enseignement de l'autonomie comme une discipline à part entière. Néanmoins, elle peut être travaillée au sein de chacune d'entre elles notamment au travers des Capacités transversales mentionnées dans le Plan d'Étude Romand (PER) (CIIP, 2010).

En regardant attentivement les composantes des Capacités transversales contenues dans le PER, aucune d'entre elles ne représente l'autonomie de manière concrète.

Toutefois, la définition proposée concernant les Capacités transversales fait clairement appel à la notion d'autonomie de manière implicite. En effet, il est dit que les Capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et touchent le fonctionnement individuel de l'apprenant notamment concernant l'acquisition des apprentissages. De plus, tout comme l'autonomie, les Capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais sont travaillées dans des situations d'apprentissage au travers desquelles elles pourront se développer (CIIP, 2010).

Les cinq Capacités transversales développées dans le PER sont : la Collaboration, la Communication, les Stratégies d'apprentissages, la Pensée créatrice et la Démarche réflexive. Parmi celles-ci, une seule aborde la notion d'autonomie, il s'agit des Stratégies d'apprentissage. Cette Capacité transversale fait référence à l'autonomie notamment dans l'item de « l'Acquisition de méthodes de travail » au point : « développer son autonomie ».

Toutefois, si nous considérons l'autonomie telle que Meirieu (2001) ou encore Liquète et Maury (2007) nous l'expliquent, en présupposant que les relations sociales sont un élément essentiel au développement de l'autonomie. Nous pourrions dire qu'elle touche davantage d'aspects dans les Capacités transversales en plus des Stratégies d'apprentissage, notamment dans la Collaboration et la Communication.

1.2.4 L'influence de l'architecture scolaire sur l'autonomie

Comme évoqué précédemment, au XVI^e siècle, l'objectif était d'instruire de grands effectifs, de ce fait, la pédagogie mise en place était très frontale. Ainsi, l'organisation de la classe était composée de manière à favoriser cette pédagogie notamment en disposant les bancs par rangées. Dès lors, ce modèle de classe est celui dont s'inspirent encore aujourd'hui les architectes créant les plans des bâtiments scolaires (Forster, 2004).

Par ailleurs, le problème de ce type de disposition est qu'elle ne favorise pas une pédagogie active où l'autonomie de l'élève est valorisée, car cette structure ne permet pas les échanges entre pairs.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, les interactions entre pairs sont primordiales pour le développement de l'autonomie (Liquète & Maury, 2007).

Nous pouvons alors nous interroger, comme le fait Lippman (2010), quant à l'impact de l'environnement de la classe sur l'apprentissage des élèves. Cet auteur parle de « théorie de la pratique » pour expliquer les interactions entre l'apprenant et son environnement. Il décrit l'environnement pédagogique comme étant composé de l'environnement physique, de l'apprenant, de ses camarades et de ses enseignants.

Les pédagogies du XXI^e siècle qui s'inspirent par exemple de la pédagogie Montessori mettent en avant l'utilisation de nombreux outils dans les activités d'apprentissage. Lippman mentionne ici que : « Ces approches visent à encourager la pensée critique, les compétences sociales (par le biais des activités collaboratives) et le travail en autonomie » (2010, p. 2).

Parmi l'architecture scolaire de la classe, il y a également l'organisation de la classe et l'utilisation du matériel qui peut influencer la mise en place de certaines pédagogies.

C'est ce qu'explique Chartier (2005) en proposant différents types d'organisation de la classe et en y associant certaines pédagogies.

Tout d'abord, il parle de la **disposition des bancs** déclinée en trois propositions.

La première est la plus « standard », elle est composée de bancs alignés les uns derrière les autres en direction du tableau. L'avantage de cette disposition est qu'il est plus facile de garder le calme et l'attention des élèves. Néanmoins, elle ne favorise pas les échanges entre les élèves. La pédagogie mise en place ici est alors une pédagogie que nous pourrions qualifier de frontale.

La deuxième est celle en « îlots ». Dans cette configuration, la coopération est avantagée puisque les élèves se retrouvent par groupe. Toutefois, cela peut générer quelques problèmes concernant la copie au tableau.

Finalement, la troisième est la disposition des bancs en « U ». Celle-ci a pour avantage de favoriser le dialogue et la confrontation d'idées puisque tous les élèves se voient. Par ailleurs, il peut être difficile pour l'enseignant de faire respecter les règles de vie, notamment celle du silence.

Ensuite, Chartier (2005) nous parle du **positionnement du bureau de l'enseignant** dans la classe.

En effet, il peut tout d'abord être devant les élèves près du tableau, ce qui a pour conséquence la mise en place d'une certaine distance entre l'enseignant et les apprenants.

Le bureau peut aussi se situer sur le côté. L'adulte se donne alors une place moins centrale, car il fait ainsi partie d'un endroit de la classe ayant une spécificité au même titre que les autres.

Pour finir, le bureau peut se trouver au fond de la classe. Dans ce cas de figure, l'enseignant s'efface pour favoriser l'autonomie des élèves en les accompagnant dans les différents espaces de la classe.

Nous pouvons également constater qu'il y a très souvent et surtout dans les petits degrés, une installation d'**endroits spécifiques** au sein de la classe.

« Installer différents endroits suscitant l'apprentissage autonome des élèves leur permet de s'approprier la classe, le savoir et de s'organiser dans la construction de leurs apprentissages, lors de moments bien circonscrits par l'enseignant ». (Chartier, 2005, p. 3)

L'auteur donne également quelques exemples de ces endroits tels que : la bibliothèque, les ordinateurs, le musée de classe, un endroit pour élaborer des exposés, des fiches de travail individuel (exercices d'entraînement, de réinvestissement) ...

Pour finir, Chartier (2005) considère encore l'**affichage** comme élément faisant partie de l'organisation spatiale de la classe. Il mentionne que l'affichage doit être varié et soigné et doit permettre de créer un climat propice aux apprentissages. Il peut d'ailleurs avoir différentes fonctions comme : aider les élèves dans leurs apprentissages, les sensibiliser à la culture, exposer leur travail ou encore les responsabiliser notamment avec des affichages régulant la vie de la classe. Effectivement, les affichages régulant la vie de la classe peuvent amener les élèves à devenir responsables, car l'affichage leur permettra d'auto-réguler leur comportement et donc d'agir en autonomie. Cette responsabilisation permettra aussi aux élèves de gagner en liberté, cette notion sera développée dans la suite du travail.

Cet auteur mentionne qu'il est important que l'enseignant explicite les affichages pour que les élèves puissent les utiliser. Il est aussi nécessaire de les changer régulièrement pour qu'ils restent attractifs. La hauteur de ces affichages doit également être considérée, car elle permet d'offrir de l'accessibilité aux élèves et donc de favoriser leur autonomie. Il peut aussi faire office de références notamment concernant les règles de classe qui sont ainsi à la portée de tous.

Chartier (2005) propose alors quatre types d'affichages : les affichages de référence (bandes numériques, alphabet, frise chronologique, calendriers ...), les affichages décoratifs, les affichages impliquant les élèves (exposés, œuvres d'art ...) et les affichages de vie de classe (règles de vie, tableau des responsables ...).

Tous ces éléments organisationnels sont des aspects essentiels de l'infrastructure de la classe. Ainsi, les choix faits par l'enseignant quant à l'organisation de sa classe peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage de ses élèves. Le rôle qu'il endosse est donc considérable.

1.2.5 Le rôle de l'enseignant

Comme énoncé précédemment, l'autonomie ne s'enseigne pas. Par ailleurs, comme l'explique Guillaumond, Filleul, Sultan et Dorance (2002), l'enseignant doit mettre en place des conditions favorables permettant son développement et cela en mettant l'enfant au centre de chaque dispositif. Liquète et Maury mentionnent que : « Les enseignants ont alors un rôle essentiel à jouer qui consiste à aider et à accompagner les élèves à acquérir et intégrer des compétences puis à mettre en lien celles-ci. (2007, p. 13)

Les consignes données par l'enseignant et le suivi de l'organisation doivent être respectés. Ainsi au fil du temps, l'enseignant doit apprendre à s'effacer afin que l'élève devienne acteur de ses apprentissages. Pour qu'il devienne autonome, Guillaumond et al. expriment qu' « Il est donc important de lui donner très tôt l'habitude de faire des choix, de les argumenter, de façon à développer son esprit critique et l'indépendance de son jugement » (2002, p. 6).

Ainsi, le rôle de l'enseignant est de favoriser chez l'apprenant la possibilité de faire des choix et de revenir, de l'interpeller sur les raisons et le sens de ses choix. Cela afin d'apprendre à l'élève, non pas la manière dont l'adulte pense, mais afin de lui faire prendre conscience de son propre pouvoir d'agir. L'enseignant favorise ainsi l'introspection et la connaissance de soi.

Pour favoriser l'autonomie, il est aussi nécessaire de mettre en place le « tutorat ». De cette manière, l'adulte n'est plus au centre de la classe et les élèves peuvent s'aider les uns les autres. (Guillaumond, Filleul, Sultan & Dorance , 2002). L'enseignant endosse alors un rôle de médiateur ou d'accompagnateur selon les besoins des élèves. De plus, au travers du tutorat, le pouvoir et le savoir que l'on attribue à l'enseignant sont alors dépersonnalisés, ce qui le fait disparaître au profit des dispositifs pédagogiques (Liquète & Maury, 2007).

En développant l'autonomie chez ses élèves, l'enseignant doit sortir des modèles transmissifs. Bien entendu, cela ne remet pas en cause le rôle de l'adulte ou même celui de l'école dans la transmission de valeurs, mais questionne l'enseignant sur la manière dont il peut aider l'élève à construire son propre savoir. Par conséquent, l'enseignant ne doit plus simplement transmettre des connaissances, mais accompagner l'élève dans son cheminement en trouvant et en mettant en place des conditions qui vont lui permettre d'apprendre (Liquète & Maury, 2007).

Ainsi, Meirieu (2001) explique que l'enseignant doit aider l'élève à transformer ses connaissances en compétences. Pour cela, il a la responsabilité de l'amener dans un processus de décontextualisation, notamment en proposant des situations de désétayage en apprenant à l'élève à se détacher de toute aide.

Dans ce sens et en s'appuyant sur les propos de Porcher (2006), Liquète et Maury (2007) présentent trois fondements de l'autonomie.

Le premier est que *seul l'apprenant apprend*. En étant autonome, l'élève prend la responsabilité de ses apprentissages, par exemple, en prenant des décisions concernant l'élaboration d'objectifs ou encore la définition de contenu. De plus, l'élève doit apprendre à ne pas se laisser distraire par la passivité.

Le deuxième fondement est que *l'éducateur n'est qu'une aide*. Comme nous avons déjà pu le découvrir précédemment, l'enseignant a un rôle d'accompagnateur dans le processus d'apprentissage de l'élève. Il doit susciter l'apprentissage chez l'élève, mais ne doit pas agir à sa place. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il laisse l'élève livré à lui-même, mais qu'il va l'aider à prendre conscience de ses désirs, de ses habitudes ou encore de son mode de fonctionnement autant sur le plan cognitif qu'affectif. En résumé, il va mettre en place les conditions qui vont permettre à l'élève d'apprendre par lui-même et de se construire ses propres lois.

Finalement, le troisième et dernier fondement est *la visée du transfert*. Comme expliqué jusqu'ici le but de la pédagogie de l'autonomie n'est pas pour l'enseignant de transférer simplement des savoirs. Le rôle de l'enseignant est donc plutôt de rendre les élèves disponibles à construire des connaissances, à s'adapter, à transférer ou encore à transposer ce qu'ils auront appris afin de ne pas faire d'eux des têtes bien pleines, mais plutôt des têtes bien faites comme le disait Montaigne (XVI^e). Cette vision de l'élève capable d'assembler ses connaissances entraîne alors un changement de regard de l'enseignant sur ses élèves.

Pour finir, en ayant pour objectif de rendre ses élèves autonomes, l'enseignant peut alors adopter différents positionnements. C'est ce que Liquète et Maury (2007) ont expliqué en reprenant les propos de Hoffmans-Gosset (1994).

Le premier qu'il peut adopter est celui de l'entraîneur. Ici l'enseignant est aux côtés de l'élève, mais ne s'impose pas. Il a un projet pour l'élève, mais c'est à celui-ci de le réaliser. L'enfant est stimulé pour qu'il fasse seul. L'autonomie se situe donc entre les encouragements apportés par l'enseignant et la solitude de l'apprenant.

Le second est celui de l'enseignant organisateur. Ici, l'enseignant a une approche plus méthodique de l'autonomie en la considérant comme une auto-organisation. Ainsi, il organise le temps, la classe, il conçoit une tâche et il propose des outils à l'élève, mais c'est finalement l'élève qui autogère son activité en fonction de ce que l'enseignant lui met à disposition.

Ensuite, il y a l'enseignant concepteur et constructeur d'outils. Pour ce type de profil, l'enseignant est attentif aux besoins des élèves. Ainsi, il crée ou réadapte du matériel didactique selon les besoins de ses élèves. Ce support permet alors une aide à l'apprentissage.

Pour finir, le dernier profil est celui de l'enseignant médiateur et régulateur qui s'intéresse au processus de régulation. Ainsi, il s'adapte aux besoins propres des élèves en régulant de manière différenciée. Il varie ainsi son enseignement selon les besoins de l'enfant entre son aspiration à une plus grande liberté et le besoin d'un sentiment de sécurité.

Pour conclure, nous pouvons donc constater que l'influence et le pouvoir d'agir de l'enseignant sont grands face au développement de l'autonomie. Il est donc important que l'enseignant sache se situer et comprenne de quoi il s'agit lorsque l'on parle d'autonomie. Ainsi, cela permet d'éviter de tomber dans certaines dérives trop « idéologiques » comme peut le mentionner Meirieu (s.d.) où l'enseignant justifie sa pratique par des attitudes qui ne prennent pas leur source dans les sciences de l'éducation. Cela peut alors donner lieu à des pratiques oscillant entre autoritarisme et laisser-faire.

Alors, il ne reste qu'une option pour le pédagogue et c'est ce que cite Meirieu ici :

...nous devons partir du présupposé que tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Si le néologisme n'était pas un peu lourd, je dirais volontiers que nos élèves ne sont pas autonomes, mais « autonomisables ». (L'école au quotidien : la formation à l'autonomie, s.d.)

1.2.6 La liberté offerte par l'autonomie

L'autonomie et la liberté sont des notions distinctes, mais qui peuvent être étroitement liées. Les concepts les mettant en lien sont très souvent d'ordre philosophique (Liquète & Maury, 2007).

En reprenant les propos d'Emmanuel Mounier, Liquète et Maury (2007) mentionnent que l'autonomie se caractérise par une pensée philosophique et une pensée pédagogique. Ainsi, ils expliquent qu'être autonome, c'est avoir atteint une certaine liberté et que celle-ci est un des principes fondateurs de l'autonomie, avec en plus la créativité, la capacité à faire des choix ainsi que l'esprit communautaire.

Comme le dit Perrenoud (2002), la liberté a des conséquences, notamment lors du développement de l'autonomie qui engendre des responsabilités. Choisir la liberté c'est donc prendre des risques et des responsabilités. En faisant ce qu'on lui dit, un individu perd donc sa liberté, mais en contrepartie, il n'a pas à prendre de responsabilités puisqu'il n'a qu'à suivre. Nous sommes donc ici confrontés au paradoxe de la liberté où l'on peut choisir ou pas d'être esclave.

En reprenant l'idée que l'autonomie et la liberté interagissent, Liquète et Maury (2007) précisent que leur rapport est complexe et qu'ainsi, être autonome c'est être libre, mais sans l'être totalement. Cela s'explique par le fait que l'autonomie ne peut se concevoir sans référence à une loi qui soit morale ou psychologique. De plus, la liberté ne se résume pas non plus à l'absence totale de règles, car elle reste contrainte à certaines influences.

L'engagement est le fondement de ce processus de liberté, car il va permettre une prise de conscience de ses responsabilités ainsi qu'une prise en charge de soi-même. L'autonomie est donc le but à atteindre, mais aussi et surtout le moyen d'y parvenir (Liquète & Maury, 2007).

Pour illustrer ce processus, Liquète et Maury (2007, p. 50) utilisent la pyramide de l'autonomie et de la liberté. Cette pyramide représente le processus d'autonomisation de l'élève qui se construit entre l'autonomie que l'élève acquiert et la liberté octroyée par l'enseignant.

Ce schéma illustre ce processus par une flèche verticale représentant le temps qui passe en direction du haut et horizontalement la liberté ainsi que l'autonomie acquise par l'élève au fil du temps qui passe. Nous pouvons donc constater que ce processus est progressif. Ainsi, plus le temps passe, plus l'enseignant accorde de la liberté à l'élève et plus l'élève en a, plus il devient autonome. Toutefois, il est important de ne pas « brûler les étapes » en accordant une trop grande liberté à l'élève, ce qui aurait pour conséquence qu'il ne sache plus comment l'assumer puisqu'elle serait surdimensionnée.

La pyramide de l'autonomie et de la liberté, selon Vincent Liquète

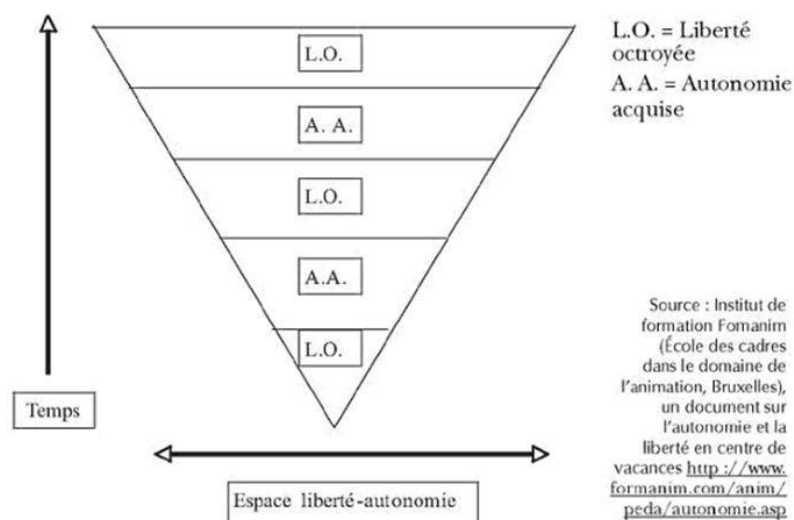


Figure 1 : La pyramide de l'autonomie et de la liberté selon Liquète & Maury (2007)

1.2.7 L'affichage et l'autonomie

Comme évoqué précédemment, l'infrastructure scolaire et plus particulièrement l'organisation de la classe, peut influencer et favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève (Chartier, 2005).

Parmi les différents éléments composant l'organisation de la classe, Chartier (2005) mentionne l'affichage comme étant un élément important. Au même titre que l'emplacement des bancs des élèves, du bureau de l'enseignant ou des endroits mis en place, l'affichage est présent dans pratiquement toutes les classes et cela, peu importe le degré.

C'est ce qu'affirme Delaborde qui s'est concentrée plus spécifiquement sur l'école maternelle (correspondant à notre recherche aux degrés 1-2^{ème} HarmoS en Suisse romande) en disant que « les enseignants de maternelle sont de grands producteurs d'affiches » (2014, p. 5).

Historiquement, les affichages ont aussi pratiquement toujours fait partie de la classe, comme l'explique Delaborde (2014) en mentionnant que l'affichage était déjà présent en 1830 sur des planches murales et permettait principalement l'apprentissage de la lecture pour les élèves entre trois et six ans. Puis, au début des années 1900 avec l'arrivée du Heimatstil en Suisse, nous pouvions également trouver des affichages sous forme de planches de morale, d'histoire naturelle, de tableaux patriotiques ou encore de cartes de la Suisse. À la fin des années 1960, les enseignants sont encouragés à faire de leur classe des espaces enrichis incitant leurs élèves à la découverte, comme Jean Piaget en a montré l'importance (Forster, 2004). Cette même auteure mentionne qu'aujourd'hui avec les pédagogies constructivistes, la décoration des salles de classe a tendance à être plus sobre, car les murs trop chargés peuvent distraire les élèves.

Dans son ouvrage, Delaborde (2014) soulève que de par leur structure qui est souvent composée d'écrits, les affichages permettent aux élèves qui ne savent pas encore lire d'être confrontés à de l'écrit. Ces affichages leur offrent donc, une première entrée dans l'écrit.

À cet effet, les affichages proposés par Delaborde (2014) comportent des indices visuels tels que « le matériau alphabétique » composé de lettres ou encore différentes techniques visuelles telles que l'organisation spatiale, la taille ou la couleur des lettres.

Toutefois, l'auteure explique alors qu'il peut y avoir un risque dans l'utilisation des affiches en classe. Celui-ci se traduit par le fait que les enseignants pourraient penser que puisque les informations ou les contenus d'apprentissages sont mentionnés sur les affiches, ils ne doivent plus rien faire. En effet, l'adulte pourrait imaginer qu'il ne doit plus donner des compléments d'information ou aider les élèves à comprendre les affichages, en pensant que ceux-ci peuvent maintenant être autonomes.

Ainsi, il pourrait arriver (principalement dans les petits degrés) qu'en ne comprenant pas l'affichage, des élèves attribuent une signification à des indices non-alphabétiques qui rendraient leur pensée confuse. Il est donc important que l'enseignant explicite chaque affichage qu'il met à disposition de ses élèves. Pour cela, Delaborde (2014) conseille de privilégier en début d'année, une classe aussi vierge que possible, pour pouvoir ensuite amener petit à petit des affichages accompagnés d'explications.

Si Chartier (2005) nous a permis précédemment de définir les types d'affichages que nous trouvons en classe, Delaborde (2014) nous donne ici des critères nous permettant d'analyser ces affichages. Ces critères sont : « l'inscription des objets dans le temps scolaire, leur accessibilité, leur mobilité, le nombre de systèmes sémiotiques qui y figurent, l'origine scolaire ou non des objets affichés. » (Delaborde, 2014, p. 24).

Le premier critère est l'inscription des objets dans le temps scolaire. Celui-ci fait référence à la fréquence à laquelle les affichages sont introduits. Effectivement, certains affichages sont accrochés depuis le début de l'année scolaire et ne bougent plus, d'autres arrivent pour illustrer un thème et repartent une fois qu'ils ne sont plus nécessaires.

Pour le deuxième critère lié à l'accessibilité, Delaborde nous dit que « rendre visuellement accessible ne suffit pas en soi pour constituer une aide » (2014, p. 25). Il est alors aussi important de permettre une accessibilité corporelle en réduisant l'écart entre les élèves et le support. L'accessibilité passe également par le nombre d'éléments composant l'affichage ainsi que son organisation spatiale qui peut, si elle est trop chargée, ne pas être accessible à l'élève ou alors plus difficilement.

En parlant de mobilité, l'auteure fait référence à l'affichage qui peut être manipulé, par exemple la date ou la météo dans l'utilisation du calendrier. La manipulation permet alors de favoriser le travail intellectuel en décontextualisant les savoirs.

Concernant le quatrième critère composé du système sémiotique, celui-ci est caractérisé par tous les aspects visuels figurant sur l'affichage, tels que les lettres, les chiffres, les symboles ou les images.

Finalement, le dernier critère se caractérise par l'origine scolaire ou non des objets affichés. Ici Delaborde (2014) distingue les affichages scolaires comme étant les affichages permettant un apprentissage, tel que la frise alphabétique, d'un affichage non scolaire, qui pourrait être le plan d'évacuation du bâtiment.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Au travers des connaissances que m'ont apportées les différents auteurs, il semble évident que la place de l'enseignant et plus particulièrement l'environnement qu'il organise peut avoir un impact sur le développement de l'autonomie chez l'élève.

Selon les différents facteurs influençant l'environnement décrit par Chartier (2005), l'élément qui m'intéresse tout particulièrement est l'affichage. En effet, comme le mentionne Delaborde (2014) l'affichage est un outil très présent dans les classes. Ainsi, le fait de m'intéresser aux enjeux de l'affichage me paraît essentiel dans la projection de ma future classe.

Puisque je me destine de préférence à enseigner au cycle 1, je vais donc concentrer ma recherche en 1-2H. Toutefois, j'imagine que les découvertes réalisées dans ce travail seront tout à fait transposables dans tous les degrés.

Afin de développer au mieux cette autonomie qui me semble si précieuse et qui fait partie de ce que je souhaite développer en priorité chez mes futurs élèves, la question de recherche autour de laquelle s'articule mon travail est donc :

En quoi l'affichage en classe peut-il avoir de l'impact sur le développement de l'autonomie chez les élèves de 1-2H ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Durant les stages que j'ai effectués en 1-2H, j'ai pu constater que les enseignantes utilisaient l'affichage quotidiennement et que celui-ci pouvait souvent être manipulé, comme en parle Delaborde (2014). Les affichages « manipulables » peuvent être le calendrier, la météo ou encore permettre de réguler le nombre d'élèves se trouvant dans un atelier de la classe.

Au travers de cette recherche, j'aimerais donc savoir si dans la pratique, de manière observable, l'affichage permet le développement de l'autonomie chez l'élève, s'il le rend plus autonome et donc plus libre comme nous l'expliquent Liquète et Maury (2007) ou si au contraire l'élève n'en comprend pas sa réelle utilité.

De plus, si l'affichage permet le développement de l'autonomie, je serais intéressée de connaître quel est le type d'autonomie développé. Si nous parlons d'une autonomie politique, cognitive ou alors sociale

(Liquète & Maury, 2007) selon la nature de l’affichage (de référence, décoratif, impliquant les élèves et lié à la vie de classe) (Chartier, 2005).

Aussi, comme l’autonomie se développe au travers des interactions sociales (Liquète & Maury, 2007), il serait intéressant de découvrir de quelle manière celles-ci peuvent être combinées à l’affichage dans le but de promouvoir le développement de l’autonomie des élèves.

Les objectifs qui vont guider mon travail et me permettre de répondre à ma question de recherche sont :

- Identifier les types d’affichages présents en classe et découvrir en quoi ils permettent le développement de l’autonomie chez l’élève.
- Comprendre la manière dont les affichages sont utilisés par l’enseignant et par les élèves et si cette utilisation favorise le développement de l’autonomie chez les élèves.
- Identifier les aspects sociaux découlant de l’affichage et leur impact sur le développement de l’autonomie chez les élèves.

Pour parvenir à atteindre ces objectifs, je m’intéresse tout particulièrement au point de vue des enseignants. Bien entendu, les élèves sont les premiers concernés par l’affichage, toutefois les types d’affichage, leur structure ou encore la façon de les amener aux élèves dépendent essentiellement de l’adulte. C’est donc pour cette raison que je concentre ma recherche du côté des enseignants.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Une recherche qualitative

« Pour appréhender un phénomène, tout chercheur doit faire un choix, parmi différentes méthodes, qui dépend du type de recherche poursuivie et de la nature de l'hypothèse de recherche » (Tremblay & Perrier, 2006, p. 1).

La méthode que j'ai utilisée dans ce travail est qualitative, c'est-à-dire qu'elle n'a pas pour objectif de traiter des données chiffrées. La recherche qualitative approche des phénomènes de manière systématique, mais non quantitative, la cueillette de données se réalise au travers d'entretiens, d'analyse de cas ou d'observations (Tremblay & Perrier, 2006).

Puisque j'ai, au travers de ce mémoire, mené des entretiens avec des enseignantes quant à leur pratique concernant l'utilisation de l'affichage en classe, je me situe dans le domaine du qualitatif, car les propos des enseignantes que j'ai interviewées ne me permettent pas de produire des données chiffrées.

2.1.2 Type de démarche

Ma démarche est compréhensive, car elle a pour but de répondre à la question « comment » en interrogeant les enseignants sur leur utilisation de l'affichage et sur la manière dont il permet de développer l'autonomie. Saada-Robert et Leutenegger (2002) mentionnent que les démarches compréhensives se basent généralement sur des procédés d'analyse qualitative qui permettent de décrire un événement et non pas de l'expliquer en répondant à la question « pourquoi » comme le fait une recherche quantitative.

L'approche que j'ai choisie est inductive-déductive. En effet, les questions qui constituent mon guide d'entretien sont basées sur des apports théoriques à partir desquels j'ai fait des déductions. Par ailleurs, les données que j'ai pu recueillir durant les entretiens forment la partie inductive de mon travail, puisqu'elles sont composées d'éléments bruts ou de faits observables (Saada-Robert & Leutenegger, 2002).

Comme cette recherche, va me permettre de me perfectionner dans ma pratique en tant que future enseignante, l'enjeu est donc ontogénique. Ainsi, elle offre au chercheur praticien la possibilité de mieux comprendre certaines problématiques et de mettre en place de nouvelles méthodes ou de créer de nouveaux outils (Van Der Maren, 2014).

Finally, my research has the goal of describing and understanding teaching practices. It has a heuristic vision. In fact, as mentioned by Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet and Morin (2010), research with a heuristic vision seeks to describe teaching practices in order to then understand them, but they do not seek to evaluate them as they could do with a methodological approach with a prescriptive vision. Thus, the teaching practices that I seek to describe concern their way of doing things regarding the use of posters in the classroom.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

My data collection is centered around the interview. As mentioned by Dupin de Saint-André, et al. (2010), the interview is conducted on a restricted sample of subjects and allows for a more in-depth study of their practices.

Dupin de Saint-André et al. (2010) take up the proposals of Fortin (2006) by adding that the interview can take place by telephone or face-to-face. From then on, the interviews were thus conducted face-to-face. These were recorded with the help of a smartphone and a portable computer (see point n°2, annex 1).

By relying on the proposals of Charron (2004), Dupin de Saint-André et al. (2010) point out that the advantage of the interview is that it allows for the establishment of a relationship of trust and offers the possibility of clarifying questions in case of incomprehension. However, the disadvantage of this method is the phenomenon of « social desirability » (Allaire, 1988) which has the consequence of influencing the person interviewed in the answers they give, as they could adapt their answers according to the expectations of the researcher. We could also add to this a second disadvantage, which is that the researcher has only access to the declared practices of the teacher (Charron, 2004).

In the framework of my research, I used the semi-structured interview. This type of interview allows the researcher to ask more open questions that allow for discussion while maintaining a red thread established according to themes that form the interview guide. Thus, Romelaer explains that :

[...] le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité [...]. (2005, p. 102).

Pour faire cela, j'ai réalisé un guide d'entretien (annexe 2) avec des questions ouvertes qui sont rédigées selon des thématiques spécifiques et en lien avec les apports théoriques mis en avant précédemment. Ceux-ci sont par exemple, la structure de l'affichage ou la manière de l'introduire, notions traitées par Chartier (2005) ou Delaborde (2014). Il y a également les types d'autonomie développés chez l'élève comme l'autonomie politique et cognitive (Lahire, 2001) ou encore sociale (Liquète & Maury, 2007). De plus, des questions de relance sont également prévues selon les thématiques abordées dans le guide d'entretien.

Les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail des personnes interviewées. Effectivement, « le lieu de l'entretien conditionne également l'accès à des données supplémentaires et des possibilités d'observations minimales, mais néanmoins intéressantes » (Romelaer, 2005, p. 129).

De plus, j'ai eu à ma disposition lors de chaque entretien, une grille d'observation (annexe 3) me permettant de faire un repérage général des affichages utilisés en classe et ainsi de pouvoir compléter mes questions de relance sur la base de ces observations.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Pour la première prise de contact, j'ai écrit un e-mail à deux de mes anciennes FEE⁴ en leur expliquant brièvement mon projet de recherche. Je leur ai fait part de la nécessité que j'avais de m'entretenir avec des enseignant·e·s en leur demandant si elles acceptaient d'y participer. De plus, j'ai également pris contact avec une troisième enseignante par téléphone.

Après avoir reçu les réponses des enseignantes contactées, j'ai envoyé le contrat de recherche (annexe 1) dans lequel j'ai donné quelques informations liées au code déontologique. Celui-ci a été signé lors de notre rencontre.

Finalement, les trois entretiens ont été fixés le 9 novembre, le 11 novembre ainsi que le 12 décembre 2020.

⁴ Formatrice En Établissement

2.2.3 Échantillonnage

En ce qui concerne l'échantillonnage, il a fallu que je trouve des enseignant·e·s de 1-2H. Tout d'abord, les critères tels que le genre ainsi que le lieu d'enseignement des personnes interviewées n'ont pas eu d'importance dans le cadre de ma recherche.

Toutefois, il m'a paru nécessaire de fixer un certain nombre d'années d'expérience. J'ai donc choisi d'interviewer des enseignant·e·s ayant au moins cinq années d'expérience afin qu'elles / ils aient eu le temps d'expérimenter ou d'avoir plus de réflexions en lien avec l'affichage selon les types de classes ou d'élèves qu'elles / ils ont rencontrés.

Tableau 1: Échantillon des interviewées

Enseignantes	Nombre d'années d'enseignement	Durée de l'entretien
Enseignante 1	21	46 min.
Enseignante 2	20	34 min.
Enseignante 3	21	60 min.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription des entretiens

Après avoir effectué les différents entretiens qui ont été enregistrés, je les ai retranscrits dans leur intégralité, hormis les passages hors sujet (se référer au tableau ci-dessous), pour pouvoir par la suite mieux les analyser et classer les propos selon des thématiques spécifiques, point sur lequel je reviendrai.

Afin d'avoir une meilleure compréhension et que tous les propos soient retranscrits d'une même manière, j'ai utilisé les différents signes ci-dessous (Pasche Gossin, 2019-2020).

Symbole	Signification
!	Intonation significative
?	Intonation interrogative
,	Pause
...	Énoncé non terminé
(.)	Silence : un point par seconde
(???)	Passage incompréhensible
(mot ?)	Paroles transcrites approximativement (manque de clarté)
(« ... »)	Passage hors sujet
(rires)	Rires de l'interviewée

Figure 2: Tableau des symboles de retranscription

Les questions posées aux enseignantes sont en italique. De plus, de légères modifications ont également été apportées au texte afin d'en faciliter la compréhension. Par exemple, les mots tels que « bah », « heu », « hein » ont été supprimés et les négations comme « je sais pas » ont été corrigées avec l'ajout du « ne » pour en faciliter la lecture.

Mais (..) je change tout lundi (rires). Non mais c'est vrai des fois on est dans une routine et c'est important de se questionner, c'est peut-être aussi bien de les enlever à la fin de l'année pour savoir si je les remets ou pas (???)

Figure 3: Extrait retranscription (E.3)

2.3.2 Traitement des données

Une fois la retranscription des entretiens terminée, j'ai pris le temps de les relire très attentivement afin de m'imprégner des propos qui avaient été mentionnés.

Cette première lecture m'a permis de mettre en évidence des thématiques communes à chaque entretien. Celles-ci sont précisées dans le chapitre suivant et sont en lien avec celles présentes dans le guide d'entretien, à l'exception d'une, qui forme une nouvelle catégorie.




2.3.3 Analyse des données

Pour analyser les données, je me suis donc appuyée sur une méthode semi-formatée. Comme nous l'explique Romelaer (2005), l'analyse semi-formatée est une analyse qui tient compte des thèmes fixés avant l'entretien, mais qui laisse toutefois la possibilité au chercheur d'ajouter de nouveaux thèmes au cours de l'analyse du contenu.

Les thématiques prédéfinies à l'avance sont : l'organisation de l'affichage en classe, la structure de l'affichage et son utilisation en classe. Celles-ci correspondent aux thématiques établies dans mon guide d'entretien. Néanmoins, j'en ai quand même rajouté une quatrième en lien avec les questionnements et les réflexions des enseignantes relatives à l'affichage.

Après une première lecture attentive des textes, je les ai relus plusieurs fois et je les ai découpés en différentes parties que j'ai ensuite classées selon les thématiques définies précédemment. Pour distinguer les thématiques les unes des autres, j'ai utilisé un code couleur s'apparentant à chacune d'entre elles. Les propos sont alors surlignés dans la couleur avec laquelle ils sont associés (vert : organisation de l'affichage, jaune : structure de l'affichage, bleu : utilisation de l'affichage, gris : questionnements et réflexions). Le fait de classer les propos selon des thématiques m'a grandement aidé dans l'interprétation des résultats, puisque j'ai traité de chacune individuellement et cela m'a permis de découvrir quels sont les aspects les plus mis en avant.

Puisque mon travail porte également sur l'autonomie, ce point a bien entendu été étudié. Dans ce but, les propos traitant de l'autonomie ont été encadrés. Qui plus est, si ceux-ci ont permis de mettre une autonomie spécifique en avant, c'est-à-dire si l'on parle plutôt d'une autonomie sociale (Liquète & Maury, 2007), politique ou encore cognitive (Lahire, 2001), celles-ci ont été accompagnées d'un symbole spécifique pour les définir.

-  → Un carré pour symboliser l'autonomie sociale
-  → Un triangle pour symboliser l'autonomie politique
-  → Un rond pour symboliser l'autonomie cognitive

Interviewée : Certainement oui. Je pense tout à coup à des affichages comme (...) (« ... ») les affichages du matin comme ça, alors ça développe une certaine autonomie mais une certaine autonomie cognitive aussi c'est plutôt une démarche réflexive. ● Je pense que ce qui développe beaucoup d'autonomie, c'est peut-être ces affichages (..) un peu plus pratiques, en lien avec notre « Covid national », le lavage des mains, donc là ils seront beaucoup plus dans des apprentissages pratiques ▲ et puis alors il y a aussi un peu deux types d'autonomie, cette autonomie réflexive où un enfant arrive à réfléchir par lui-même, se débrouiller, exécuter un travail ● et cette autonomie un peu plus pratique, où finalement, on ne doit plus expliquer, ▲ ils savent se laver les mains maintenant, ils savent... il y a un référentiel affiché en lien à une activité et ils savent comment faire.

Il y a un petit peu ces deux aspects là, il y en a d'autres qui à mon avis développe plus l'autonomie, peut-être pratique mais ...

Figure 4 : Extrait n°1 analyse (E.1)

Interviewée : Alors, (...) non les chiffres je vois qu'ils sont tout le temps-là, là (???) aussi, donc est-ce que ça a aussi du sens, ça c'est la question que je peux vraiment me poser.

Le calendrier il est là tout de suite, parce que dans les premiers jours on commence à l'utiliser d'autant qu'il y a les deux niveaux, donc pour les enfants de l'année passée c'est important, je pense, qu'ils puissent se référer à quelque chose qu'ils connaissent, à leurs habitudes.

Après voilà, comme les règles de colle, si je voulais être tout à fait conséquente, je devrais les enlever puis les rajouter au début de l'année seulement au moment où elle arrive, ça je pense.

Et après il y a le tableau d'inscription aussi, c'est un affichage (rire), ça j'ai oublié de dire mais ça, ça fait partie du fonctionnement, et ça pour moi, c'est quelque chose que je mets en place tout de suite, parce que c'est ce qui m'aide à être plus libre assez rapidement.

Mais comme je pense que ce que j'ai d'affiché c'est (..) en grande partie, pas tout, des choses que j'utilise au quotidien, c'est vrai qu'ils sont là à l'année.

Figure 5 : Extrait n°2 analyse (E.3)

Pour clore ce chapitre, le schéma conceptuel ci-dessous permet de résumer ma pensée en mettant en lien les concepts théoriques exposés précédemment ainsi que les indicateurs qui me permettront d'analyser les données recueillies.

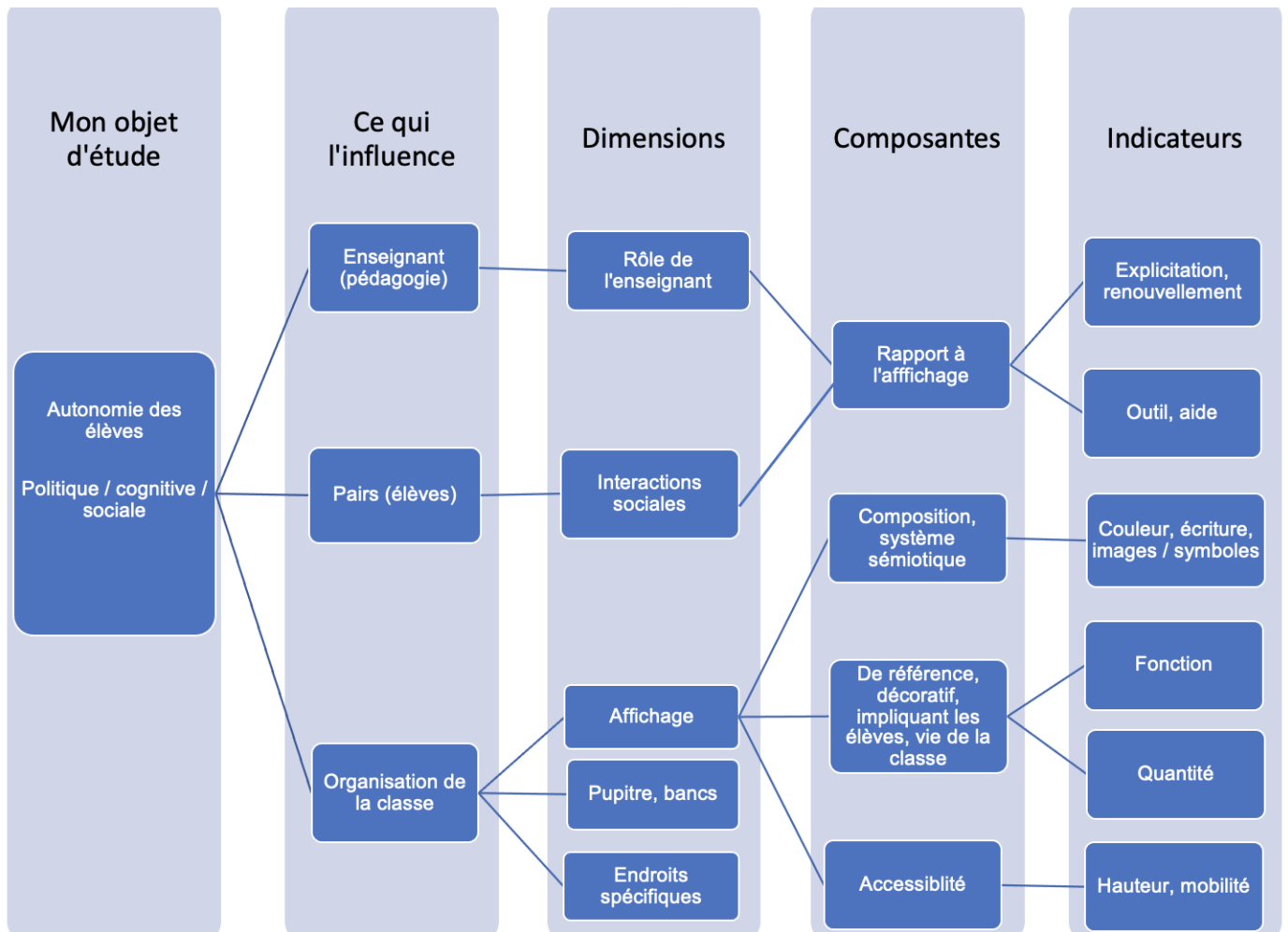


Figure 6 : Schéma conceptuel

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 Présentation des résultats

Avant de procéder à l'analyse des résultats, il me paraît important de les présenter d'une manière assez générale afin d'avoir une vue d'ensemble sur les propos des enseignantes interviewées.

Ces résultats sont donc organisés selon les trois grandes thématiques qui ont constitué mon guide d'entretien. Pour rappel, la première porte sur l'organisation de l'affichage en classe, la deuxième sur la structure de l'affichage et la troisième sur l'utilisation de l'affichage en classe. Les propos des enseignantes ont été très riches. Sans vouloir en minimiser le contenu, ils sont ici résumés avec quelques mots pour permettre d'avoir une idée générale de ce qui a été dit.

Tableau 2 : Résumé propos organisation de l'affichage

Organisation de l'affichage en classe			
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
<i>Exemples d'affichage</i>	Calendrier ; règles de vie ; métiers élève ; français ; dico des mots ; dico grapho ; travaux des élèves ; prénoms vestiaires	Calendrier ; règles de vie ; métiers élèves ; tableau d'inscription ; chiffres ; lettres ; déco ; mode d'emploi ; saisons ; mois	Calendrier ; règles de vie ; tableau d'inscription ; chiffres ; quantité ; travaux des élèves ; déco ; repérage classeur ; maisonnettes
<i>Catégories d'affichage</i>	Fonctionnement de la classe ; utilitaire ; organisationnel ; apprentissage ; expo	Utilitaire ; comment je me situe dans le temps ; jeux libres	Fonctionnement de la classe ; référence ; travaux élèves ; déco
<i>Fréquence d'utilisation</i>	Quotidiennement : calendrier ; tableau d'inscription Hebdomadairement : métiers élèves Périodiquement : autres	Quotidiennement : calendrier ; tableau d'inscription Au fil de la journée : météo Tous les 3 mois : métiers élèves	Quotidiennement : calendrier ; tableau d'inscription ; photos élèves
<i>Renouvellement</i>	Majorité : à l'année Autres : + ponctuels	Variation selon les thèmes - > périodique	Règles de vie : à l'année Autres : + ponctuels

Tableau 3 : Résumé propos structure de l'affichage

Structure de l'affichage			
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
<i>Structure de l'affichage</i>	Pictogrammes, dessins ; écriture, couleurs (pas trop) ; légèreté ; neutre	Images ; plastifié	Images ; écriture ; couleur (or)
<i>Introduction d'un nouvel affichage</i>	Au coin regroupement ; importance d'expliquer avant d'introduire	À chaque nouveau thème, ils voient par eux-mêmes	Changements -> explicités Affichages à l'année -> expliqués au fur et à mesure Affichage doit être accompagné d'explications, de répétitions ; importance de donner du sens
<i>Éléments importants d'un bon affichage</i>	Hauteur ; manipulation ; mobilité ; sens de la lecture ; grandeur des dessins ; majuscules	Hauteur ; mobilité ; couleurs ; références	Hauteur ; accessibilité ; mobilité ; lisibilité ; sens de l'écriture ; clair ; à la portée de la vue

Tableau 4 : Résumé propos utilisation de l'affichage en classe

Utilisation de l'affichage en classe			
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
<i>Impact de l'affichage sur l'élève</i>	Sécurisant -> rituels ; valorisant ; autonomie ; auto-évaluation	Rassurant -> rituels ; mise en valeur ; apprentissages ; appropriation ; possibilité d'aller à son rythme ; permet de garder des souvenirs ; visuel ; aussi auditif ; ils aiment ça	Aide ; permet d'appuyer les apprentissages ; références ; liberté
<i>Impact sur l'enseignant / liberté</i>	Aide au quotidien ; soutien ; permet de me décharger ; dégage de la liberté ; optimisation du temps	Base pour enseigner ; outils	Aide ; permet d'être libre assez rapidement ; affichage au service de l'enseignement
<i>Fréquence d'utilisation par les élèves</i>	2H -> + à l'aise, 1H encore dépendant de l'adulte	Différence entre 1H et 2H	Ils ne se l'approprient pas tous au même rythme
<i>Interactions sociales</i>	Avec l'enseignante -> renvoyer l'élève chercher par lui-même ; guide Entre les élèves -> développement de l'empathie	Aide de l'enseignante Beaucoup individuel, mais parfois ils s'entraident aussi	Début -> beaucoup leur montrer ; guider Vie en collectivité -> inscription
<i>Affichage et autonomie</i>	Soutien de l'enseignante pour arriver à être autonome	Permet de faire eux-mêmes Se débrouiller sans la maîtresse	L'élève se gère ; permet d'apprendre plein de notions ; la liberté ; l'autonomie
<i>Types d'autonomie</i>	Autonomie cognitive -> permet une démarche réflexive Affichages + pratiques Autonomie de l'apprentissage	Se situer dans le temps ; autonomie en rapport avec les règles	Autonomie en classe ; autonomie dans la vie en générale

3.2 Les types d'affichage

Tout d'abord, dans les trois classes où je me suis rendue, j'ai pu observer à l'aide de ma grille d'observation (annexe 3) qu'elles contenaient toutes plus de 15 affichages de différentes sortes. Ceci rejoint donc les propos de Delaborde (2014) mentionnant que l'affichage est un élément très présent dans les classes et principalement dans celles de maternelle (degrés 1-2^{ème} HarmoS en Suisse romande).

Ces affichages sont de natures diverses, toutefois, ils peuvent tous être catégorisés selon les types d'affichage mentionnés par Chartier (2005). Pour rappel, l'auteur a classé les affichages selon quatre catégories : les affichages de référence, les affichages liés à la vie de la classe, les affichages impliquant les élèves et les affichages décoratifs.

Au travers des exemples d'affichages donnés par les enseignantes, je vais donc les classer selon ces différentes catégories et les illustrer par quelques photos prises dans les classes visitées.

3.2.1 Exemples d'affichages

Parmi les affichages de référence, les enseignantes ont donc relevé qu'elles possèdent par exemple, un calendrier, une frise numérique, l'alphabet, la météo ou encore des affichages de graphomotricité.



Figure 8 : Frise numérique & alphabet



Figure 7 : Calendrier hebdomadaire



Figure 9 : Dico graphomotricité

Ensuite, pour illustrer les affichages liés à la vie de la classe, les enseignantes ont notamment fait référence aux règles de vie ou aux tâches des élèves.



Figure 10 : Règles de vie



Figure 11 : Tâches élèves

Puis, elles ont abordé les affichages impliquant les élèves notamment en parlant d’affichage expo où les travaux des élèves sont affichés. Toutefois, celui-ci n’était souvent pas le premier à être cité, car il n’était pas toujours considéré en tant qu’affichage.

Comme le dit d’ailleurs une des enseignantes :

« ce qui est autre comme affichage, ce serait les travaux des enfants, mais ça jusqu’à maintenant... en fait j’ai pensé que ça pouvait être de la “pollution visuelle” en fait (rires) ». (E. 3).



Figure 12 : Travaux élèves 1



Figure 13 : Travaux élèves 2

Finalement, l’affichage qui a été le moins abordé par les enseignantes est l’affichage décoratif. J’ai toutefois pu l’observer bien qu’il était très peu présent. Je reviendrai sur cet aspect dans la conclusion.



Figure 14 : Feuilles de palmier décoratives

3.2.2 Fonctions de l'affichage

L'affichage peut avoir différentes fonctions. Chartier (2005) les a classés selon quatre groupes. La première est d'aider les élèves dans leurs apprentissages, la seconde, est, de les sensibiliser à la culture, la troisième est d'exposer leur travail et pour finir, la dernière, est de les responsabiliser notamment avec des affichages régulant la vie de la classe. En expliquant les fonctions de leurs affichages, les enseignantes ont fait part de ces différences.

Par exemple, les affichages impliquant les élèves au travers de la fonction d'exposition ont principalement pour but de valoriser leur travail.

« ils sont tellement contents de pouvoir afficher leur bricolage, après, par la fenêtre les parents ils voient et du coup ça les met vraiment en valeur » (E. 2).

Il y a également l'affichage du prénom qui a une grande symbolique :

[...] je pense que le premier affichage de tous les affichages c'est l'affichage de son prénom, c'est de notifier l'identité de chaque enfant. Je n'ai pas envie de dire que c'est le plus important, mais je trouve que c'est un bel affichage parce que ça offre une place identique à chacun. (E. 1).

Cet affichage du prénom a donc un rôle tout particulier que nous ne retrouvons pas dans les fonctions énumérées par Chartier (2005) qui est celui de la fonction symbolique. Toutefois, en plus d'avoir une première fonction symbolique, cet affichage permet par la suite à l'élève l'apprentissage de la lecture des prénoms qu'il peut ensuite exploiter notamment en s'inscrivant au tableau d'inscription. Cet affichage permet donc d'aider l'élève dans ses apprentissages, mais aussi de le familiariser avec l'utilisation des affichages régulant la vie de la classe.

Quant à la fréquence d'utilisation, les enseignantes ont expliqué que les affichages qui sont le plus utilisés, c'est-à-dire quotidiennement, sont le calendrier, la météo, le tableau d'inscription, voire les photos des élèves. Ce sont donc les affichages de référence ainsi que ceux liés à la vie de la classe (Chartier, 2005) qui sont majoritairement employés. Ils concernent directement les élèves puisque ce sont eux qui les utilisent principalement, parfois seuls ou avec l'aide de l'enseignante. Ces affichages ont donc pour principale fonction de réguler la vie de la classe et l'apprentissage.

D'autres affichages que l'on voit aussi dans la classe que ça soit le dico des mots, le dico grapho, c'est plus des affichages (.) utilitaires que les enfants peuvent aller chercher ou les affichages auxquels les enfants peuvent se référer pour exécuter une tâche que je leur demande. (E. 1).

L'affichage a donc de nombreuses utilisations au sein d'une classe et celles-ci ont de l'impact sur les élèves. Par ailleurs, elles ne contribuent pas forcément toutes au développement de l'autonomie. En effet, les affichages exposant le travail des élèves, permettent certes, de les valoriser, mais ne développent pas directement leur autonomie.

Ainsi, nous allons nous concentrer sur les fonctions de l'affichage qui ont un lien direct avec le développement de l'autonomie, par exemple, ceux favorisant l'apprentissage ou régulant la vie de la classe.

3.3 Structure de l'affichage

Comme certains types d'affichage sont davantage utilisés que d'autres, il serait donc intéressant de comprendre maintenant la composition de ceux-ci.

Les trois enseignantes interviewées ont mentionné que leurs affichages contiennent très souvent des images, de plus, deux d'entre elles, soulignent l'importance d'accompagner ces images par de l'écriture : « Alors je pense que de toute façon c'est vers là qu'on tend, donc je pense que c'est important oui (...) que ça vienne absolument en support de ce qu'on amène en amont. » (E. 1).

Toutefois, le visuel de l'image reste quand même l'élément principal :

« Alors avec les 1-2H, moi, je mets toujours l'écriture parce que comme ça ils voient que ça existe, mais c'est l'image qui compte ». (E. 2).



Figure 15 : Formes géométriques

Néanmoins, en ayant recourt à l'écriture les enseignantes mettent un point d'honneur à respecter quelques éléments fondamentaux :

« on veille à la lisibilité de la consigne que l'on souhaite transmettre ou de l'affichage [...] le sens de la lecture c'est important [...] je veillerais quand même peut-être à ce que ça soit écrit en majuscules. ». (E. 1).

Cela nous permet de faire un lien avec ce que mentionne Delaborde (2014) en disant qu'il faut rendre les affichages accessibles de par leur contenu et leur forme notamment en évitant de surcharger les affichages. Ainsi, en portant une attention particulière à la forme de l'affichage telle que le sens de l'écriture ou le fait d'écrire en majuscules, les enseignantes rejoignent donc les propos de l'auteure.

Parfois, c'est aussi une volonté de l'enseignante de ne mettre que de l'écriture sans accompagner cela d'une image :

Délibérément, je ne mets pas de petites images à côté des prénoms. Au début, les IH pataugent quelques jours, mais ça va assez vite parce qu'ils ont la motivation de savoir leur prénom et après surtout le prénom des copains parce qu'ils ne veulent pas s'inscrire avec n'importe qui. (E. 3).

L'accessibilité corporelle préconisée par Delaborde (2014) a également été mentionnée par les enseignantes notamment au travers de la mobilité de l'affichage.

« je pense que c'est indispensable que ça soit à hauteur des enfants aussi. Ou le calendrier, qu'ils doivent manipuler (...) ça je pense que c'est (.....) indispensable. » (E. 1).

« Aussi les trucs utilitaires et le panneau, c'est tout plastifié. Du coup par exemple, s'ils ne savent plus une lettre, ils peuvent prendre un petit feutre effaçable et refaire la lettre ». (E. 2).

L'accessibilité dépend toutefois de l'utilisation qui en résulte :

« le calendrier, c'est moi qui le manipule, donc il n'est pas forcément à la portée des mains des enfants, je ne regarde pas ça, je regarde qu'il soit à la portée de la vue plutôt. » (E. 3).

De plus, le manque de place peut également être un frein à cela :

[...] j'aimerais tout mettre à hauteur des enfants, mais ça dépend de la classe, il y a aussi beaucoup de fenêtres donc c'est plus dur, mais ce serait bien que tout soit à hauteur des enfants, ça, ce serait le must. (E. 3).

Tous ces éléments ont donc pour but de faciliter l'utilisation de l'affichage aux élèves afin qu'ils puissent tendre vers l'autonomie.

Par ailleurs, Delaborde (2014) explique qu'il peut y avoir des dérives dans l'affichage qui sont que les élèves soient submergés d'informations et qu'ainsi, ils n'arrivent plus à les comprendre, ce qui provoque indéniablement des conséquences sur leur autonomie. Pour pallier à cela, l'auteure mentionne qu'il est donc nécessaire d'explicitier chaque affichage.

Certains propos des enseignantes évoquent cette préoccupation :

« ça sera des affichages qui seront introduits et expliqués en plénum au coin regroupement ». (E. 1).

[...] si je le mets et que je ne dis rien, je vais avoir 16 questions donc (...) je me facilite le travail en leur expliquant. Et surtout que pour moi, c'est important que tout ait du sens pour les enfants. (E. 3).

Une enseignante a également pu expérimenter le fait de mettre un affichage sans l'introduire aux élèves et sans l'avoir conçu elle-même, elle soulève alors le fait que les élèves n'y font pas attention :

Alors je l'ai acheté moi et je l'ai affiché et voilà. Ça, c'est l'exemple typiquement, voilà le mauvais exemple de ma classe, de mon point de vue. Je devrais plutôt l'enlever et l'utiliser quand on est au coin regroupement pour faire une activité ou quelque chose. Mais franchement, ils ne le voient même pas mes élèves. (E. 3).

3.3.1 Questionnements et limites de la structure de l'affichage

Au-delà de la nécessité d'explicitation, et pour que les affichages soient bénéfiques pour les élèves, Delaborde (2014) mentionne qu'ainsi en début d'année, il est préférable de privilégier une classe aussi vierge que possible.

Une des enseignantes interviewées a été sensible à cet aspect, mais soulève toutefois un questionnement :

Alors du coup comme je n'enlève pas tout l'été pour la rentrée, il y a des choses qui sont affichées et qui sont expliquées au fur et à mesure, donc c'est vrai que ça aurait certainement plus de sens de les enlever ... Mais c'est vrai que moi en tout cas j'ai de la peine, qu'à la rentrée on arrive et que la classe est comme ça vide, c'est triste. Et en même temps, c'est aussi un peu... je pense que l'élève il s'en fiche, enfin je n'en sais rien, mais c'est peut-être une idée aussi pour les parents, ils arrivent et la classe est vide ... mais finalement pour l'élève est-ce que ça n'aurait pas plus de sens ? (E. 3).

Ce questionnement de ne pas vouloir en mettre trop ou encore de rester sobre est un aspect qui est ressorti lors de chaque entretien.

« peut-être quelque chose de plus léger, de plus neutre, c'est quelque chose qui pourrait peut-être les aider ». (E. 1).

« voilà mon calendrier c'est des petits phares avec Petzi ... Là c'est aussi questionnant est-ce que ça a besoin d'être toujours ludique et coloré ? ». (E. 3).

Même si les enseignantes interviewées n'ont pas toutes le même avis sur la question :

« moi je trouve important d'avoir beaucoup d'affichages, après il y a aussi tous ceux qui disent que non il faut avoir peu de choses, moi j'aime bien avoir pleins de couleurs, pleins de choses, pleins de références ». (E.2).

Les enseignantes questionnées sont donc conscientes de cela même si leurs propos divergent. Toutefois, en termes d'analyse, il n'est cependant pas aisé de savoir quels sont les aspects vraiment nécessaires pour favoriser l'apprentissage des élèves dans un but de développement de l'autonomie.

3.4 L'affichage en pratique

3.4.1 Les élèves et l'affichage

Tout d'abord, les trois enseignantes relèvent que l'affichage est souvent considéré comme un rituel qui engendre un rapport de sécurité pour les élèves.

« typiquement l'affichage que l'on retrouve tous les matins avec ces rituels, c'est quelque chose qui est très sécurisant ». (E.1).

« Après tu vas moins loin, j'ai l'impression, si ce n'est pas visuel et aussi ça les rassure, tous ces petits rituels, ces petites affiches, ils savent où on en est ». (E. 2).

Le visuel de l'affichage apporte donc une aide aux élèves leur permettant ainsi de se représenter les choses visuellement. De plus, nous pouvons également considérer l'affichage comme étant un outil sécurisant, puisque pour la plupart des élèves entrant en 1H, l'école est un univers complètement nouveau, l'affichage permet donc d'avoir un repère constant dans la classe favorisant ainsi une atmosphère rassurante.

D'ailleurs, une enseignante soulève aussi le fait qu'en plus d'être un rituel, un de ses affichages permet également aux élèves de se situer dans le temps et ainsi de mieux appréhender les changements. Ainsi, cet affichage a également pour fonction d'aider les élèves à l'apprentissage puisque nous retrouvons cette composante liée à la perception du temps dans le Plan d'Étude Romand (PER) (CIIP, 2010), notamment dans le domaine des Sciences humaines et sociales dans la thématique Relation homme-temps (Histoire – SHS12).

« Après moi je pense que ça aide aussi, j'ai quand même vu que ça aidait les 1H, quand on va à la rythmique on ne la ferme pas, donc ils savent qu'on ne rentre pas à la maison. » (E. 3).

L'enseignante fait ici référence aux boîtes d'allumettes décorées par les élèves et qui font office de contrôle de présence. Lorsque les élèves arrivent en classe, ils ouvrent leur boîte et la ferment au moment de rentrer à la maison.



Figure 16 : Boîtes d'allumettes contrôle des présences

De plus, le rapport avec l'affichage est différent selon le degré scolaire. En effet, l'aspect qui ressort dans les propos des enseignantes est que les 2H, de par leur expérience en 1H, utilisent beaucoup plus spontanément l'affichage.

[...] les 2H qui ont déjà un petit peu manipulé, qui ont déjà l'expérience de cette première année, vont plus facilement chercher les réponses autour de ces affichages, alors que les 1H sont encore assez dépendants de l'adulte pour ça et ils ne sont pas encore rôdés dans ces réflexes de vérification auprès de ces affichages.
(E. 1).

L'affichage peut également favoriser la différenciation. En effet, une enseignante relève qu'il y a certes une différence dans l'utilisation de l'affichage entre les degrés, mais aussi au sein du même degré. Ainsi, l'affichage permet à chacun d'aller à son propre rythme.

[...] une très grande différence entre les 1H et les 2H, et puis même dans les 1 et 2, il y a ceux qui sont plus avancés, ceux qui sont moins avancés, du coup ça fait énormément de différence vraiment entre tous. Du coup, ils ont vraiment la possibilité d'aller à leur rythme. (E. 2).

Néanmoins, les enseignantes insistent sur le fait qu'il est important d'accompagner les élèves qui ont plus de peine à utiliser les affichages afin qu'ils arrivent à terme à les utiliser seuls. L'enseignant a donc un rôle de guide, comme l'explique très bien l'une d'entre elles :

« le rôle de l'enseignante c'est de les guider, jusqu'au moment où ils sont bien avec ça » (E. 3).

[...] on doit vraiment au début les accompagner, parce que sinon, c'est toujours celui-là qui ne peut jamais jouer à ce qu'il veut. Et puis ça peut aussi leur donner un sentiment d'être perdus, d'injustice et puis ça, c'est important. (E. 3).

Cet accompagnement peut donc se faire notamment au travers de l'explicitation des affichages comme abordé précédemment (Delaborde, 2014).

En explicitant au mieux les affichages et en guidant ainsi l'élève vers cette utilisation en autonomie, nous pouvons faire un lien avec le deuxième fondement nécessaire au développement de l'autonomie exposé par Liquète et Maury (2007). Ce fondement est que l'éducateur n'est qu'une aide. En effet, le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans son processus d'apprentissage sans agir à sa place, mais en mettant en œuvre des conditions favorables au développement de ses connaissances.

3.4.2 L'affichage comme aide dans l'enseignement

Le rapport entre l'affichage et l'enseignant a également aussi été évoqué. En effet, les enseignantes expriment l'importance de l'affichage dans leur enseignement. Elles parlent d'ailleurs de soutien, en faisant référence à l'affichage :

« une classe 1-2H sans affichage, je pense que c'est juste mission impossible (rire). Pour moi (.) c'est un soutien dans mon enseignement. » (E. 1).

« Ouais je ne verrais pas comment faire sans, en fait. » (E. 2).

Ainsi, les enseignantes expriment le fait que ce soutien offert par l'affichage leur permet de devenir plus libres et ainsi d'être davantage disponibles pour d'autres besoins.

« Alors moi ça me dégage énormément de liberté, le fait de mettre en place des consignes sous forme de pictogrammes, sous forme d'affichages visuels ou de mettre en place une affiche d'auto-évaluation pour les enfants ». (E. 1).

« c'est quelque chose que je mets en place tout de suite, parce que c'est ce qui m'aide à être plus libre assez rapidement. ». (E. 3).

Ainsi, en étant libéré de certaines explications qui peuvent être transmises par les affichages, l'enseignant est alors davantage disponible pour aider les élèves dans d'autres apprentissages.

« Et moi, je suis déjà beaucoup sollicitée, mais j'ai vraiment besoin qu'ils s'autonomisent pour que je sois sollicitée pour d'autres choses plus importantes que savoir s'ils peuvent aller jouer. ». (E.3).

De plus, une enseignante relève également qu'en plus d'offrir de la liberté à l'enseignant, l'affichage permet également d'en offrir à l'élève :

[...] l'affichage, il est vraiment au service de l'enseignement et de l'enseignant pour (...) de ce côté-là, se décharger de certaines choses, mais en même temps du côté de l'élève, ce n'est pas seulement pour ne pas embêter la maîtresse, c'est qu'ils apprennent pleins de notions, cette liberté et puis cette autonomie. (E. 3).

Ce propos peut directement être mis en lien avec ce qu'expliquent Liquète et Maury (2007) au travers de la pyramide de l'autonomie et de la liberté. Pour rappel, cette pyramide illustre le fait que la liberté octroyée par l'enseignant permet à l'élève de devenir plus autonome et qu'ainsi de suite en étant plus autonome l'élève acquière plus de liberté.

La notion d'autonomie est donc relativement abordée par les enseignantes. En plus de la liberté offerte par l'affichage, elles mentionnent que celle-ci vient en partie du fait que l'affichage permet aux élèves d'être autonomes. Cette notion d'autonomie est donc développée de manière plus approfondie dans le prochain chapitre.

3.5 Affichages et autonomie

En parlant d'affichage avec les enseignantes et en leur demandant quel était le rapport de leurs élèves vis-à-vis de l'affichage, la notion d'autonomie est très vite apparue. Par exemple, une enseignante mentionne le fait que, diriger un enfant vers un affichage en lui demandant d'aller regarder par lui-même, permet d'activer le développement de l'autonomie.

« je trouve que voilà, encourager cette recherche chez chacun ça active l'autonomie ». (E. 1).

Un des objectifs de l'affichage est donc qu'il contribue à l'organisation d'un environnement permettant de créer des situations favorisant le développement de l'autonomie.

« Et puis l'idée, ce n'est pas qu'il ne va jamais y arriver, mais l'idée c'est aussi de favoriser et de faciliter le plus possible l'autonomie de chacun à travers (...) des situations claires dans la classe. ». (E.1).

Il est donc important de rappeler que cette organisation de classe favorisant l'autonomie passe aussi bien par l'affichage que par l'organisation de la classe de manière générale.

Comme l'explique Chartier :

« Installer différents endroits suscitant l'apprentissage autonome des élèves leur permet de s'approprier la classe, le savoir et de s'organiser dans la construction de leurs apprentissages, lors de moments bien circonscrits par l'enseignant ». (2005, p. 3).

3.5.1 Les conditions pour développer l'autonomie

Toutefois, comme évoqué précédemment, il est nécessaire d'explicitier l'affichage pour que celui-ci soit compris de tous et qu'ainsi il puisse être utilisé. De plus, dans cette perspective de développement de l'autonomie, le rôle de l'enseignant est primordial.

Alors je pense que la condition pour exploiter ces affichages qui développent l'autonomie c'est que ça ait été introduit, expliqué, peut-être (..) exploité avec une certaine aide au début, et puis après ensuite, on peut manipuler et être autonome par rapport à ça. (E. 1).

Une enseignante relève qu'elle reste toujours à disposition pour aider, mais qu'en premier lieu, il est important que l'élève essaie par lui-même. « *il y en a un qui n'arrivait pas trop avec le "p" et le "r", voilà je les aide, mais en premier lieu, ils essaient au moins une fois d'aller d'eux-mêmes* ». (E.2).

En plus d'explicitier l'affichage comme le mentionne Delaborde (2014) ou encore Chartier (2005), le rôle de l'enseignant doit sortir des modèles transmissifs. En effet, l'enseignant ne transmet plus nécessairement des savoirs de manière frontale, mais il est là comme un accompagnateur permettant à l'élève de construire ses propres connaissances. Guillaumond, Filleul, Sultan et Dorance (2002) préconisent donc la mise en place d'un « tutorat » afin de favoriser au maximum le développement de l'autonomie chez l'élève. Les propos d'une enseignante vont dans ce sens :

« Mais le rôle de l'enseignant c'est aussi d'être le rôle de facilitateur pour les élèves pour apprendre, se gérer et être autonome ». (E. 3).

3.5.2 Des affichages différents, des autonomies différentes

Pour rappel, Liquète et Maury (2007) ont défini trois types d'autonomie. La première concerne l'autonomie politique, celle-ci est liée aux aspects fonctionnels et utilitaires, nous pourrions l'associer à tout ce qui touche aux règles de vie ou à l'organisation générale mise en place dans la classe. La deuxième concerne l'autonomie cognitive, celle-ci apporte une autonomie au niveau intellectuel chez l'élève qui permet l'apprentissage de nouvelles connaissances et la réorganisation de la pensée. Pour finir, il y a l'autonomie sociale. Ce troisième type d'autonomie se construit au travers des interactions sociales auxquelles l'élève est confronté et permet l'élaboration de son identité.

Les enseignantes interviewées ont très vite exprimé le fait qu'il y avait différentes sortes d'autonomie développées au travers de l'affichage et qu'elles le remarquaient notamment au travers des élèves.

Une première enseignante en distingue deux types :

« les affichages du matin comme ça, alors ça développe une certaine autonomie, mais une certaine autonomie cognitive, aussi c'est plutôt une démarche réflexive » et la seconde : *« cette autonomie un peu plus pratique, où finalement, on ne doit plus expliquer, ils savent se laver les mains »*. (E. 1).

Une deuxième enseignante distingue également deux sortes d'autonomie différentes selon les objectifs qu'elles permettent d'atteindre : *« Là, c'est vraiment se situer dans le temps »* (E. 2) et en lui demandant s'il y avait encore une autre sorte, celle-ci a répondu : *« Les règles alors »*. (E.2).

Et pour finir, la troisième enseignante fait également référence à deux types d'autonomie principale :

Alors voilà, il y a ça : l'autonomie scolaire pour la vie scolaire, ce qui est typiquement scolaire, ce que je ne vais pas forcément trouver dehors, mais j'ai besoin de ça pour pouvoir apprendre correctement et puis après il y a l'autonomie générale, ce que j'ai besoin dans ma vie en général. (E. 3).

Dans les propos des trois enseignantes, bien qu'elles aient été nommées différemment, nous retrouvons donc deux autonomies principales développées par Liquète et Maury (2007) qui sont l'autonomie politique et l'autonomie cognitive.

Toutefois, l'autonomie sociale n'a pas été évoquée en tant que telle par les enseignantes. Par ailleurs, en analysant les propos de celles-ci, elles y font quand même référence.

Oui je pense que ça on peut justement encourager, les interactions que les enfants ont eux-mêmes, dans l'idée où, les amener à développer aussi un petit peu d'empathie, de soutien, d'aide, je pense que ça, ça guide aussi, je pense qu'un enfant observe beaucoup et puis est souvent dans la retranscription des gestes qu'il a pu observer chez les uns ou chez les autres, donc oui je pense que ça favorise, absolument. (E. 1).

Une enseignante relève que l'affichage est généralement plus individuel, mais qu'il provoque quand même parfois des interactions sociales :

« Peut-être plus individuel, mais souvent ils s'entraident (...) ou même tous ensemble quand c'est un petit IH qui fait le calendrier, il est des fois aidé par les plus grands ». (E. 2).

Ainsi, selon les propos des enseignantes, nous pouvons donc remarquer que ces différentes autonomies, en particulier l'autonomie politique et cognitive, sont développées au sein de la classe. De plus, deux enseignantes ont mentionné que certains types d'affichages favorisaient des autonomies spécifiques. Notamment, les affichages des rituels du matin (calendrier, suite de nombres) permettant de développer une autonomie cognitive ou encore les affichages comme ceux du lavage des mains qui engendrent le développement d'une autonomie plus pratique que nous pourrions donc associer à l'autonomie politique.

Ci- dessous les affichages des rituels du matin utilisés par les enseignantes :



Figure 17 : Affichage calendrier



Figure 18 : Affichage suite numérique



Figure 19 : Affichage calendrier 2

Comme le dit une des enseignantes, l'affichage du calendrier entraîne lui aussi des interactions sociales entre les élèves, ce qui pourrait permettre le développement d'une autonomie d'ordre social (Liquète & Maury, 2007).

3.5.3 L'accessibilité de l'autonomie

Finalement, les enseignantes relèvent que tous les élèves n'ont pas le même rapport à l'affichage et que cela dépend en partie du degré dans lequel ils se trouvent.

Alors, puisque les élèves n'utilisent pas tous l'affichage à la même fréquence, nous pourrions imaginer que l'autonomie ne se développe pas chez tous les élèves en même temps ou alors qu'une autonomie spécifique se développe davantage qu'une autre. Une enseignante partage ses constats à ce sujet :

« cette autonomie pratique, "de la vie", enfin l'idéal de la classe, et bien le lavage des mains c'est quelque chose qui est assez rapidement accessible à tous que ça soit 1H ou 2H. » (E. 1).

Oui je pense que c'est vraiment la première chose qui est déjà connue et qui est déjà exploitée dans la structure familiale finalement. Depuis la toute petite enfance, avant de commencer l'école, tous ces gestes on les a un petit peu appris, on les répète ici, on les consolide, mais c'est vrai que, il y a une certaine autonomie, il me semble, qui se fait peut-être un peu plus rapidement (...) en tout cas qui est plus mesurable.
(E. 1).

Ainsi l'autonomie qui serait développée le plus rapidement, en tout cas, en début de scolarité serait selon l'enseignante, une autonomie pratique que nous pouvons associer à l'autonomie politique, puisqu'elle regroupe les aspects tels que le fonctionnement de la classe ou les règles de vie comme se laver les mains. Cela peut s'expliquer notamment au travers de certains aspects qui sont déjà développés dans le cadre familial de l'enfant avant même son entrée à l'école. Ainsi, cela justifierait le fait que cette autonomie s'acquiert plus facilement.

Conclusion

Comme je l'imaginai, l'affichage est un outil indispensable dans l'enseignement. En effet, toutes les enseignantes interviewées ont recouru à cet outil. De plus, ces affichages sont différents les uns des autres et n'ont pas toute la même fonction. Ainsi, j'ai pu les classer selon les différentes catégories proposées par Chartier (2005).

Dans les trois classes que j'ai eu l'occasion de visiter, tous les types d'affichages étaient présents. Toutefois, j'ai pu remarquer que les affichages présents en majorité sont les affichages de référence ainsi que les affichages liés à la vie de la classe. Les affichages impliquant les élèves étaient généralement regroupés dans un même endroit, par exemple, aux vestiaires ou sur les fenêtres. Les enseignantes ont mentionné que ce type d'affichage permettait de valoriser le travail des élèves.

Les affichages décoratifs, quant à eux, semblent être le moins présents. Cela pourrait s'expliquer par deux hypothèses. La première est que les classes sont déjà beaucoup chargées de différents affichages, les enseignantes ne veulent peut-être pas surcharger l'espace en ajoutant encore des affichages décoratifs. La deuxième est que ce type d'affichage n'est que décoratif, il ne permet rien d'autre que de décorer la classe. Les enseignantes privilégient donc peut-être davantage les affichages qui ont une fonction permettant les apprentissages.

Les affichages qui permettent de développer le plus l'autonomie sont donc les affichages de référence et ceux régulant la vie de la classe.

En effet, les enseignantes ont très vite mentionné que l'affichage avait un réel lien avec le développement de l'autonomie. Toutefois, elles mentionnent que les affichages de référence ou ceux liés à la vie de la classe ne développent pas le même type d'autonomie. Ainsi, les enseignantes parlent des affichages tels que ceux du lavage des mains comme étant des affichages permettant de développer une autonomie d'ordre pratique et les affichages comme celui du calendrier développant une autonomie plus « scolaire » ou aussi appelée cognitive.

Parmi les trois types d'autonomie développés par Liquète et Maury (2007), deux d'entre elles ressortent principalement. Il s'agit donc de l'autonomie politique ainsi que l'autonomie cognitive. L'autonomie sociale, quant à elle, n'a pas été mentionnée en tant que telle par les enseignantes.

Néanmoins, bien que cette autonomie n'ait pas été évoquée, certains affichages favorisent toutefois les relations sociales. Ainsi, deux acteurs principaux ressortent de ces interactions. En premier lieu, il y a les rapports avec l'enseignant, car l'élève s'y réfère parfois avant d'aller consulter un affichage, l'enseignant va ainsi le guider vers l'affichage. Puis, il y a les relations avec les camarades, par exemple, lors des moments d'inscription dans les différents ateliers ou du calendrier.

Ces interactions entre les élèves peuvent favoriser l'autonomie sociale dans le sens où les élèves essaient entre eux de résoudre un problème sans forcément recourir à l'aide de l'adulte. Cela leur permet donc de développer une certaine autonomie vis-à-vis de l'enseignant.

Toutefois, bien que certains types d'affichage favorisent le développement de l'autonomie, leur structure joue un rôle primordial. Effectivement, toutes les enseignantes ont mentionné l'importance de l'accessibilité de l'affichage pour les élèves, notamment de par sa hauteur ou encore son contenu. Ainsi, il faut que celui-ci contienne des images permettant de l'illustrer, la couleur peut aussi jouer un certain rôle. De plus, le fait que l'affichage soit mobile est aussi un élément favorisant le développement de l'autonomie.

Par ailleurs, l'élément incontestable est que l'affichage doit à tout prix être explicité. En effet, les enseignantes ont soulevé ce point en mentionnant qu'il est nécessaire pour que l'élève puisse utiliser l'affichage. Ainsi, le rôle de l'enseignant est primordial puisqu'il doit accompagner l'élève dans cette utilisation de l'affichage.

Je relève encore le propos d'une enseignante mentionnant cela :

[...] je trouve que c'est important qu'ils le comprennent (..) c'est important de comprendre, ce n'est pas parce que c'est affiché que ça marche, il faut prendre le temps de l'introduire, et puis d'accompagner l'élève le temps qu'il faut, chaque élève, parce que comme je disais, il y en a qui se l'approprie plus vite que d'autres. (E.3).

En reprenant ma question de recherche questionnant l'impact que peut avoir l'affichage sur le développement de l'autonomie des élèves de 1-2H, je constate que ce travail m'a réellement permis de confirmer l'idée que j'avais concernant l'influence de l'affichage sur le développement de l'autonomie. Cependant, je n'imaginai pas qu'il pouvait il y avoir autant de facteurs (accessibilité, composition, explicitation) dans la mise en place de l'affichage qui peuvent en faciliter son utilisation ou au contraire la rendre plus difficile. Aussi, la mise en lumière des différentes catégories d'affichage m'a également permis de découvrir leur diversité au sein de la classe, que je ne considérais pas, pour certains, comme faisant partie des affichages.

Néanmoins, un problème persiste toutefois quant à l'explicitation de l'affichage et à son organisation au sein de la classe. En effet, les enseignantes avaient quelques interrogations quant à la nécessité d'explicitier tous les affichages qui sont dans la classe en les apportant ainsi les uns après les autres, ayant pour conséquence de démarrer l'année avec une classe totalement vide, ce qui n'est pas très chaleureux pour accueillir les élèves.

Cette sensibilisation à la quantité, ou au fait que ça soit sobre est un aspect questionnant, car il met très souvent en opposition le manque de chaleur ou de gaieté qui en résulte. Ainsi, bien que conscientes de cette problématique, les enseignantes n'ont pas toutes les mêmes avis concernant la manière d'organiser l'affichage.

En effet, Delaborde (2014) préconise le fait d'avoir en début d'année une classe aussi vierge que possible et d'installer des affichages sobres. Comme les propos des enseignantes n'allaient pas toujours dans ce sens, la rigueur scientifique nécessaire pour un tel travail m'a demandé d'accepter le fait qu'il n'est pas toujours possible d'obtenir des propos convergents.

Cette rigueur scientifique a également mis en lumière quelques biais d'une telle recherche. Effectivement, les acteurs concernés par un tel sujet sont les enseignants et les élèves. Or, mon travail a seulement tenu compte des propos des enseignants. Ce choix s'est fait suite à la perspective que je voulais donner à mon travail. Toutefois, dans un prolongement de celui-ci, il serait également intéressant de prendre en compte les élèves afin de voir concrètement de leur point de vue, quel est leur rapport à l'affichage.

Finalement, le but que je voulais donner à cette recherche est que ce sujet soit une aide pour ma pratique professionnelle future. En ayant déjà eu une période de remplacement depuis le début de ce travail, je peux déjà en constater les bénéfices. En effet, au sein de cette période, j'ai eu l'occasion d'expérimenter l'utilisation de l'affichage à différents niveaux avec les élèves. En outre, j'ai remarqué à quelques reprises que l'affichage est un réel outil pour l'enseignement et permet vraiment de le décharger dès le moment où celui-ci est explicite. Ce mémoire m'a déjà et va encore beaucoup m'apporter.

De plus, cette recherche porte sur les degrés 1-2H, toutefois il serait intéressant de comparer les types d'affichage dans les degrés supérieurs avec ceux utilisés chez les petits, de découvrir s'ils diffèrent et d'identifier quelle est leur utilité.

Dans la même perspective, il serait également intéressant de savoir si l'affichage permet aussi le développement de l'autonomie et si c'est le cas, quel est le type d'autonomie développé dans les degrés supérieurs.

Références bibliographiques

- Chartier, J. (2005). *Organisation spatiale de la classe*. Rambouillet: CPAIEN.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
Repéré à <https://www.plandetudes.ch>
- Delaborde, M. (2014). *Les affichages à l'école maternelle : première entrée dans l'écrit*. Nancy Cedex: Canopé.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. doi: 10.7202/1017288ar
- Falk, J., & Rasse, M. (2017). Autonomie et coopération. *Spirale*, 1(1), 147-150. <https://doi.org/10.3917/spi.081.0147>
- Forster, S. (2004). Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir. *Bulletin CIIP*, 15, 3-11.
- Guillaumond, F., Filleul, C., Sultan, V., & Dorance, S. (2002). *1001 idées pour la classe : des enfants autonomes*. Paris : Magnard.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.2011.2812>
- Lippman, P. C. (2010). L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? *CELE Echanges*, 13, 1-6.
- Liquète, V., & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris: Armand Colin.
- Meirieu, P. (s.d.). L'école au quotidien : la formation à l'autonomie. Repéré à <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>
- Meirieu, P. (s.d.). Petit dictionnaire de pédagogie : Autonomie. Repéré à <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ?*. Mouans-Sartoux : PEMF.
- Pasche Gossin, F. (2019-2020). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse. *Document de cours non publié*. BEJUNE : Haute école pédagogique .

- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonances*, 1, 16-18. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. In P. Roussel, & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Saada-Robert, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer / comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In M. Saada-Robert, & F. Leutenegger (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 7-28). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tremblay, R. R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Chenelière Education
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 2. Les recherches en éducation : les enjeux et les approches. In J.-M. Van Der Maren (Ed.), *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para)médical, travail social* (pp. 33-65). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Références mentionnées

- Allaire, D., & Robert, M. (Eds.) (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. Questionnaires : mesure verbale du comportement*. (3^e éd.). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Charron, A., & Bressoux, P. (Eds.) (2004). *Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp.77-108). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives. Paris : Ministère de la Recherche.
- Fortin, M.-F. (dir.) (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique sociale.
- Montaigne, M. (XVI^e siècle). Essais I. *De l'institution des enfants* (pp.26).
- Mounier, E. (1947). *Qu'est-ce que le personnalisme ?*. Paris : Les Éditions du Seuil.
- Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication* (pp. 40). Vuibert.

Annexes

Annexe 1 : Contrat de recherche

CONTRAT DE RECHERCHE

Ce contrat fait référence au code d'éthique de la recherche en vigueur pour les Hautes Ecoles pédagogiques de la Suisse romande et du Tessin.

En signant ce document vous confirmez avoir pris connaissance des points ci-dessous :

- L'anonymat est garanti durant tout le travail.
- L'entretien est enregistré et sera retranscrit.
- L'enregistrement sera détruit dès que les données auront été traitées.
- Les informations recueillies seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche.
- L'interviewé(e) a la possibilité de se rétracter à tout moment durant l'entretien.

Les personnes ayant contribué à la recherche auront la possibilité, si elles le souhaitent, d'accéder au travail.

Ce travail est suivi et encadré par ma directrice de Mémoire, Madame Christine Riat.

Date et signature de l'étudiante : _____

Date et signature de l'interviewé(e) : _____

Annexe 2 : Guide d'entretien

Organisation de l'affichage en classe	
Questions	Relances
De quelle manière définissez-vous l'affichage ?	Avez-vous des exemples concrets ?
Quels sont les types d'affichage que vous avez dans votre classe ? (Règles de vie, calendriers, bricolage, organisation, savoirs)	Arrivez-vous à les classer en différentes catégories spécifiques ?
Quel est votre rapport à l'affichage ?	Fréquence d'utilisation ? Lesquels utilisez-vous le plus ? Renouvellement / ajout de nouveaux affichages au cours de l'année ?
Structure de l'affichage	
Questions	Relances
Comment vos affichages sont-ils structurés ? <i>(Delaborde, 2014 / Chartier, 2005)</i>	Affichages mobiles / statiques, écritures, images, couleurs ? Structure différente selon le type d'affichage ?
Comment introduisez-vous un nouvel affichage dans votre classe ? <i>(Delaborde, 2014 / Chartier, 2005)</i>	De manière explicite / implicite ? Est-ce le même processus pour tous les types d'affichage ?
Qu'est-ce qui fait selon vous un bon affichage ?	Faut-il qu'il soit attractifs pour les élèves (couleurs, images) ? Faut-il qu'il soit accessible (hauteur des élèves) ?

Utilisation de l'affichage en classe	
Questions	Relances
Pourquoi utilisez-vous l'affichage en classe ?	Y-a-t-il un impact sur les élèves ? Sur l'enseignant ? L'affichage peut-il être une aide pour l'enseignant et/ou l'élève ? Notion de liberté ? (<i>Liquière & Maury, 2007</i>)
Quel est le rapport que vos élèves ont avec l'affichage ?	L'utilisent-ils fréquemment ? Si oui, comment ?
Selon vous, comment peut-on développer l'autonomie de ses élèves en 1-2H ?	L'infrastructure de la classe et le matériel utilisé peuvent-ils influencer son développement ? Importance des interactions sociales (pairs, enseignant) ?
En quoi l'affichage et l'autonomie peuvent être liés ?	L'affichage permet-il de développer l'autonomie ? Si oui, sous quelles conditions ?
De quelle manière peut-on utiliser l'affichage comme outil permettant de développer l'autonomie ?	Que peut-on mettre en place au niveau de sa structure ou de son organisation ?
Quels sont les affichages présents dans votre classe qui permettent, selon vous, de développer le plus l'autonomie des élèves ?	Types d'affichages ? Exemples de situations
Dans le cas où l'affichage permet le développement de l'autonomie, quel est le type d'autonomie développé ?	Est-ce une autonomie en lien avec le savoir-vivre, les règles de la classe ou plutôt en lien avec les connaissances scolaires ?

Annexe 3 : Grille d'observation

	0-5 affichages		5-15 affichages		+15 affichages
Quantité d'affichages					
Types d'affichages (Chartier, 2005)	Affichages de vie de classe	Affichages de référence	Affichages décoratifs	Affichages impliquant les élèves	Autres (colliers, pincettes, ...)
	Couleurs		Écritures		Images / symboles
Composition des affichages, système sémiotique (Delaborde, 2014)					
	Hauteur (Chartier, 2005)		Mobilité et/ou manipulation (Delaborde, 2014)		
Accessibilité					

Annexe 4 : Extrait d'analyse 1

Étudiante : D'accord, très bien. (« ... ») Alors là, c'est de quelle manière peut-on utiliser l'affichage comme outil permettant de développer l'autonomie, donc ça vous l'avez déjà abordé, mais si on parle peut-être de sa structure ou de son organisation justement avant vous avez abordé la notion de manipulation en disant que ça, ça pouvait permettre ce développement de l'autonomie, c'était ça ou bien ?

Interviewée : Oui tout à fait. Il y a par exemple à la porte, ils ont chacun leur étiquette avec leur prénom et les photos. Alors au début c'est vrai qu'il y en a quelques-uns, qui disent qu'ils ne savent pas écrire leur prénom quand on leur demande d'écrire leur prénom derrière la feuille avant de commencer à peindre et tout, et ils disent : je ne sais pas écrire mon prénom, alors on peut dire écoute tu vas chercher ta petite carte et puis tu regardes. Et ça c'est aussi un référentiel justement qu'ils peuvent manipuler, exploiter, aller regarder. Le dico des mots justement aussi c'est quelque chose de...

Étudiante : Et justement vu que vous avez plusieurs types d'affichages dans la classe, comme je peux comprendre, il y a quand même certains types d'affichages qui développent plus l'autonomie que d'autres affichages ?

Interviewée : Certainement oui. Je pense tout à coup à des affichages comme (...) (« ... ») les affichages du matin comme ça, alors ça développe une certaine autonomie mais une certaine autonomie cognitive aussi c'est plutôt une démarche réflexive. Je pense que ce qui développe beaucoup d'autonomie, c'est peut-être ces affichages (..) un peu plus pratiques, en lien avec notre « Covid national », le lavage des mains, donc là ils seront beaucoup plus dans des apprentissages pratiques et puis alors il y a aussi un peu deux types d'autonomie, cette autonomie réflexive où un enfant arrive à réfléchir par lui-même, se débrouiller, exécuter un travail et cette autonomie un peu plus pratique, où finalement, on ne doit plus expliquer ils savent se laver les mains maintenant, ils savent... il y a un référentiel affiché en lien à une activité et ils savent comment faire. Il y a un petit peu ces deux aspects là, il y en a d'autres qui à mon avis développe plus l'autonomie, peut-être pratique mais ...

Annexe 5 : Extrait d'analyse 2

Étudiante : *Mais du coup si j'ai bien compris, parce que vous m'avez dit que maintenant vous songeriez peut-être à en enlever certains et à les ressortir en cas de besoin, mais est-ce que les affichages que vous avez en classe vous les mettez en début d'année et vous les enlevez à la fin ou vous en ajoutez certains au fur et à mesure ou vous les enlevez quand même ?*

Interviewée : Alors, (...) non les chiffres je vois qu'ils sont tout le temps-là, là (???) aussi, donc est-ce que ça a aussi du sens, ça c'est la question que je peux vraiment me poser.

Le calendrier il est là tout de suite, parce que dans les premiers jours on commence à l'utiliser d'autant qu'il y a les deux niveaux, donc pour les enfants de l'année passée c'est important, je pense, qu'ils puissent se référer à quelque chose qu'ils connaissent, à leurs habitudes.

Après voilà, comme les règles de colle, si je voulais être tout à fait conséquente, je devrais les enlever puis les rajouter au début de l'année seulement au moment où elle arrive, ça je pense.

Et après il y a le tableau d'inscription aussi, c'est un affichage (rire), ça j'ai oublié de dire mais ça, ça fait partie du fonctionnement, et ça pour moi, c'est quelque chose que je mets en place tout de suite, parce que c'est ce qui m'aide à être plus libre assez rapidement.

Mais comme je pense que ce que j'ai d'affiché c'est (..) en grande partie, pas tout, des choses que j'utilise au quotidien, c'est vrai qu'ils sont là à l'année.

Étudiante : *Mais ça vous est déjà arrivé, d'en ajouter parfois en cours d'année quand même ou rarement ?*

Interviewée : Par exemple quand j'utilise le dictionnaire de graphismes ou des choses comme ça. Mais là encore, je le laisse affiché, maintenant je l'ai enlevé, parce que je me dis que ça leur donne des idées mais en fait je remarque que c'est vraiment utile quand on fait une activité de graphisme et qu'ils ne vont pas forcément se référer à ça, s'ils font du dessin libre. Donc, je pense que ce n'est encore une fois pas utile de le laisser à l'année.

Étudiante : Ok.

Interviewé : Après, il y a aussi la petite souris qui fait chut, mais ça aussi ça marche ...
Mais finalement c'est questionnant ? (???)