



**HAL**  
open science

# Les rituels à l'école maternelle : des moments favorables au développement des premières formes d'autonomie

Ingrid de Wit Soler, Elsa Roucoules

## ► To cite this version:

Ingrid de Wit Soler, Elsa Roucoules. Les rituels à l'école maternelle : des moments favorables au développement des premières formes d'autonomie. Education. 2012. dumas-00815447

**HAL Id: dumas-00815447**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815447>**

Submitted on 18 Apr 2013

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

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



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

Université Montpellier II  
Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

**Mémoire de recherche de 2ème année**  
Année universitaire 2011 - 2012

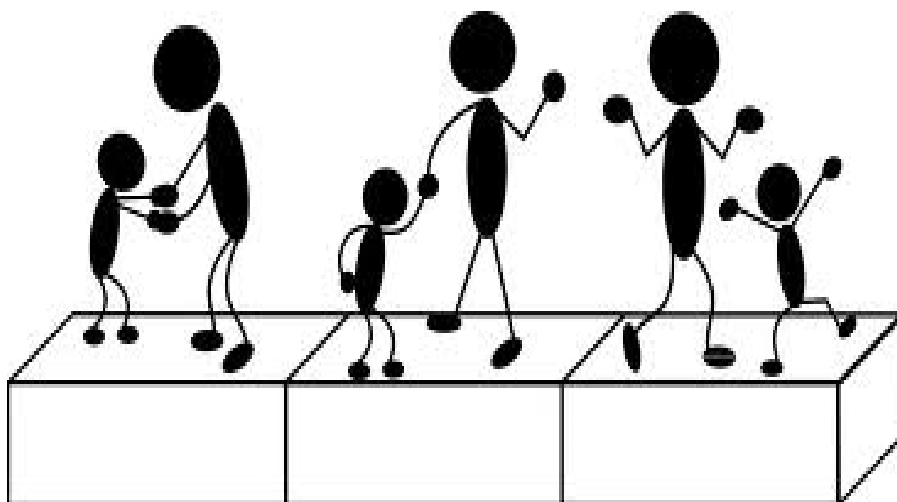
**Les rituels à l'école maternelle :  
Des moments favorables au développement des  
premières formes d'autonomie**

De Wit Soler Ingrid  
Roucoules Elsa

**Directeur de mémoire : Monsieur Soulé**  
**Tuteur du mémoire : Madame Morel**  
**Assesseur : Monsieur Soulé**

**Soutenu le 18 juin 2012**

Les rituels à l'école maternelle :  
Des moments favorables au développement des  
premières formes d'autonomie



## Résumé

Dans notre mémoire de recherche nous avons voulu comprendre comment se développe la compétence de l'autonomie chez un enfant qui rentre en école maternelle. Le rituel, de par ses spécificités, nous semble être un moment privilégié pour remplir les conditions nécessaires à l'autonomisation des élèves. C'est sur cet apprentissage que nous axons notre recherche afin d'analyser sa mise en place par l'enseignant tout au long des rituels de la première année de maternelle et son développement chez les petits élèves. Nous avons donc tenté de comprendre **en quoi les rituels en petite section de maternelle participent à l'apprentissage de l'autonomie ?**

A partir de cette problématique, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant possède un rôle essentiel et nous rechercherons quels sont les gestes professionnels qui permettent le développement de l'autonomie dans les rituels. De plus, nous nous demandons comment faire évoluer les rituels afin de permettre le développement de l'autonomie des élèves. Pour compléter notre étude, nous avons regardé si les élèves évoluent dans cette acquisition de l'autonomie au cours de l'année de la petite section de maternelle. Nous avons mis en évidence l'évolution de ces rituels, des gestes professionnels et des comportements autonomes des élèves. Notre étude est donc longitudinale et comparative puisque nous analysons six rituels de deux classes différentes de petite section d'une même école du centre de Montpellier. Les enseignants sont différents et les enregistrements accomplis à trois différents moments de l'année scolaire 2011-2012 : décembre, février et mars.

Mots – clés : **Autonomie, rituels, petite section de maternelle, gestes professionnels**

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>I. CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>8</b>
A/ AUTONOMIE .....	8
a. Définitions .....	8
b. Pourquoi est-il important d'être autonome ? .....	11
c. Une pratique réfléchie au service des apprentissages .....	15
B/ LE JEUNE ENFANT: BESOINS ET PREMIERES FORMES D'AUTONOMIE.....	18
a. Le rôle des parents dans l'accès aux premières formes d'autonomie.....	18
b. Le cadrage : rôle de l'école au service de l'enfant pour sa sécurité affective et pour l'apprentissage de l'autonomie.....	20
c. Les besoins des enfants qui entrent pour la première fois à l'école d'après les documents d'accompagnement de 2002.....	21
d. Les théories des motivations appliquées à l'école.....	24
e. Affectivité et sécurité affective .....	29
C/ LE RITUEL : UN MOMENT PRIVILEGIE POUR LA NAISSANCE DE L'AUTONOMIE.....	31
a. Rites et rituels : définitions générales.....	31
b. Comprendre la notion de rituel à l'école maternelle.....	32
c. Les rituels à l'école maternelle : Pourquoi ? Comment ?.....	34
<b>II. METHODOLOGIE .....</b>	<b>39</b>
A/ DONNEES POUR REPONDRE.....	39
B/ PROCEDES .....	39
C/ CRITERES D'ANALYSE .....	40
a. Autonomie et enseignant .....	41
b. Autonomie et élèves.....	42
c. Remarque pour l'analyse des résultats.....	44
<b>III. RESULTATS ET ANALYSE .....</b>	<b>46</b>
A/ RESULTATS ET ANALYSE DE L'ORGANISATION DU RITUEL.....	46
B/ RESULTATS ET ANALYSE DES VIDEOS ET ENREGISTREMENTS AUDITIFS.....	70
a. Classe A - videos .....	70
b. Classe B – enregistrements auditifs .....	78
<b>IV. DISCUSSION .....</b>	<b>104</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>113</b>

# Introduction

Toutes deux licenciées en psychologie, il nous a toujours semblé important d'accorder une place à cette science dans nos réflexions et dans la compréhension des enfants. Nous sommes de ce fait très intéressées par les enfants en bas âge et par ce qui se joue pour eux au moment de la séparation avec la « mère » en tant que personne symbolique mais aussi dans le passage du milieu familial au milieu social qu'est l'école. Winnicott<sup>1</sup> (1957) explique que l'enfant forme sa personnalité grâce aux soins de la mère et à l'attention qu'elle peut lui apporter en tant qu'être humain. Cette relation très forte s'établissant pour que l'enfant trouve sa place dans le monde, il est alors bouleversant pour l'enfant de rentrer à l'école maternelle. D'une part, le nouvel individu doit couper son lien avec sa maman et d'autre part, il doit s'intégrer à un nouveau groupe. Cependant, il est tendancieux de penser que l'école est un lieu d'apprentissage essentiellement cognitif. Parents, enseignants, responsables de l'éducation, ont chacun leurs intérêts à vouloir que l'élève engrange des connaissances en oubliant souvent qu'il est avant tout un individu en construction. Dans cette pression constante que nous ressentons autour de nous et particulièrement lors des stages effectués pendant notre master, l'envie de montrer que l'élève est un être social avec sa personnalité et ses besoins propres nous a paru essentiel. A l'école, le maître est la personne privilégiée pour permettre à chaque enfant de comprendre sa place dans ce monde et s'épanouir. Comme le souligne Favre, D.<sup>2</sup> (2010) dans son ouvrage *Cessons de démotiver les élèves*, il est important d'accorder une place aux émotions et l'enseignant est le premier à en être garant. L'apprentissage prend donc tout son sens si l'enfant comprend l'intérêt d'apprendre et sa nécessité pour devenir quelqu'un d'épanoui. En tant que futures enseignantes, nous sommes sensibles au lien qui doit s'effectuer entre cognitif et affectif pour que chaque élève développe des compétences et se fasse son propre chemin de vie. Comme le dit Fortin J. (2001)<sup>3</sup>, l'enseignement en maternelle ne recherche pas des performances et des résultats, il assure la stabilité émotionnelle, la curiosité intellectuelle et les premières procédures sociales de recherche de sens, fondatrices de tous les apprentissages de l'école obligatoire.

Notre travail d'étude et de recherche effectué l'année dernière, s'est porté sur la sécurité affective favorisée par les rituels matinaux. Le rituel matinal, temps de rassemblement pour commencer la journée, paraît être un moment important dans le passage de la maison à l'école et

---

<sup>1</sup> Winnicott, D. (1957). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Payot

<sup>2</sup> Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod

<sup>3</sup> Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Hachette

donc un moment qui symbolise et ritualise la transition entre le statut d'enfant à celui d'élève. En effet, par leur caractère organisé, à un temps donné et dans un contexte défini, les rituels sont considérés comme sécurisants. Ils vont permettre à chaque élève de trouver sa place dans le groupe classe et de comprendre qu'il est un individu distinct des autres. La dimension affective développée est, comme vu précédemment, indissociable des apprentissages et doit être intégrée dans une véritable stratégie d'acquisition de compétences.

Cette année, nous avons voulu comprendre comment se développe la compétence de l'autonomie chez un enfant qui rentre en école maternelle. Cette compétence, également influencée par les questions relatives à l'affectivité se définit par le « droit, pour l'individu, de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. ».<sup>4</sup> L'apprentissage de l'autonomie nécessite de nombreuses conditions préalables. Le rituel, de par ses spécificités, nous semble être un moment privilégié pour remplir ces conditions et ainsi permettre le développement de l'autonomie des élèves. C'est sur cet apprentissage que nous allons axer notre recherche afin d'analyser sa mise en place par l'enseignant tout au long de la première année de l'école maternelle et son développement chez les petits élèves pendant les rituels. C'est pourquoi, nous allons tenter de comprendre **en quoi les rituels en petite section de maternelle participent à l'apprentissage de l'autonomie ?**

A partir de cette problématique, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant possède un rôle essentiel et nous rechercherons quels sont les gestes professionnels adoptés par l'enseignant permettant le développement de l'autonomie dans les rituels. De plus, nous nous demanderons comment faire évoluer les rituels afin de permettre le développement de l'autonomie des élèves. Pour compléter notre étude, il sera intéressant de voir si les élèves évoluent dans cette acquisition de l'autonomie au cours l'année de la petite section de maternelle. Pour cela, nous allons réaliser des observations à partir de vidéos et d'enregistrements auditifs. Afin de mettre en évidence l'évolution de ces rituels, des gestes professionnels et des comportements autonomes, nous allons effectuer une étude longitudinale avec des observations dans deux classes de petite section différentes d'une même école du centre de Montpellier. Les enseignants étaient donc différents et les enregistrements accomplis à trois différents moments de l'année scolaire 2011-2012 : décembre, février et mars.

Afin de répondre à nos questionnements, nous nous pencherons avant tout sur les écrits et théories relatifs à l'autonomie. Dans le but de comprendre comment les enfants parviennent à devenir autonomes, nous étudierons ensuite leurs besoins particuliers et les premières formes d'autonomie. Pour montrer la pertinence des rituels à l'école maternelle comme étant un moment

---

<sup>4</sup> Rey, A., Rey-Debove, J., Robert, P. (2007). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Le Robert

d'exercice privilégié pour l'autonomisation des élèves, nous présenterons les rituels avec ses spécificités. Par la suite, nous exposerons la méthodologie mise en œuvre pour répondre à nos questionnements, ce qui nous conduira à analyser les trois rituels des deux classes de petite section de maternelle de Montpellier. Nous terminerons par une discussion où nous répondrons à la problématique et exposerons les limites de notre travail.



## I. Cadre théorique

### A/ *Autonomie*

L'autonomie est un terme complexe dont les définitions données par des experts sont plus ou moins précises et proches des problématiques de l'éducation. D'après le socle commun, l'apprentissage de l'autonomie est aujourd'hui une des compétences que doit posséder un élève. Nous allons donc voir pourquoi l'autonomie est importante pour un élève et en quoi elle est au service des apprentissages. Il est par ailleurs nécessaire de penser le matériel et l'organisation pour permettre aux élèves de développer leur autonomie ainsi que les gestes professionnels d'une manière plus générale chez l'enseignant.

#### a. Définitions

L'autonomie, au sens étymologique vient de *autos*, « la capacité à se déterminer par soi-même » et de *nomos* qui signifie « en conformité avec sa propre loi ». L'autonomie est donc d'après Maury, Y. et Liquète, V.<sup>5</sup> la « tentative de se servir de ses propres capacités pour agir sans être guidé par un autre ». La réflexion sur l'étymologie du terme autonomie sous-entend que la personne autonome possède des capacités qu'elle peut mettre en application seule. Les aptitudes dans tels ou tels domaines nécessitent donc d'être intégrées pour savoir les utiliser.

Dans la définition de l'autonomie retranscrite ci-dessous, le psychiatre R. Lafont (1973)<sup>6</sup>, présente deux idées principales. Tout d'abord, il explique que la conscience de soi est la condition impérative pour l'accès à l'autonomie. En effet, le sujet doit en premier lieu se singulariser et avoir conscience de sa singularité et de ses valeurs pour pouvoir cerner ses propres lois et donc atteindre une forme d'autonomie. De plus, il postule que l'autonomie n'est jamais gagnée pleinement pour tout le long de la vie, c'est un travail constant. Il faut toujours la travailler pour la maintenir, elle est fonction de l'état affectif et social du sujet à un moment précis.

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

---

<sup>5</sup> Boubault, G. (2008). L'autonomie plus fort pour vivre ensemble, *Non-violence actualité*, 299.

<sup>6</sup> Lafont, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. PUF. 3<sup>e</sup> édition.

exigences sociales. L'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité.

La conscience de soi étant une condition sine qua non au développement de l'autonomie, il est important d'en définir le terme. O. Houdé<sup>7</sup> intègre cette conscience de soi à la construction de l'identité de toute personne. Dans la définition de l'identité, deux aspects préexistent: « 1. le rapport que présentent entre eux plusieurs êtres (deux ou davantage) et qui ont une similitude (de ce point de vue, ils sont identiques) ; 2. le caractère permanent et fondamental de quelqu'un (de ce point de vue, il est différent de tous les autres). Cette construction passe par plusieurs phénomènes : l'imitation, la conscience de soi et la théorie de l'esprit. L'imitation développe le premier aspect, elle permet à l'enfant de « lier les autres et ses propres états internes ». Il existe différentes formes de conscience de soi, d'après l'auteur la plus pertinente est celle de l'enfant qui se reconnaît dans la glace (entre 18 mois et 2 ans). On sait alors qu'à ce moment-là, l'enfant « manifeste une claire conscience de sa différence et de sa spécificité », ce qui développe le deuxième aspect de l'identité. Amigues R. et Zerbato-Poudou M-T. (2000)<sup>8</sup> parlent d'une autre forme de conscience : celle de son corps. Le premier apprentissage étant d'apprendre à contrôler son corps pour « être propre ». Puis, il va prendre conscience qu'il est une personne dans un groupe. D'après les auteurs ce sont les émotions qui vont permettre à chaque enfant de ressentir cette identité. « L'émotion est le trait d'union entre soi et les autres qui interroge ses propres conditions d'existence ».

Sur le plan sociologique, « l'autonomie se définit comme la construction personnelle de « son » monde. L'autonomie n'est pas incompatible, bien au contraire, avec des règles, à la condition que ces dernières soient fixées par l'individu lui-même. »<sup>9</sup>

D'après cette définition, autonomie et cadre sont tout à fait compatibles, contrairement à ce que nous pourrions penser de prime-abord. Cependant, pour que le sujet arrive à accéder à l'autonomie il faut que ce cadre lui soit propre, qu'il l'ait construit ou du moins accepté et intériorisé. Pour se faire, comme le dit R. Lafont,<sup>10</sup> il est indispensable que l'individu ait accédé à la conscience de soi afin de construire des règles en harmonie avec sa propre échelle de valeur.

---

<sup>7</sup> Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. PUF

<sup>8</sup> Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école maternelle*. Retz

<sup>9</sup> De Singly, F. (2004). *Enfants adultes : vers une égalité de statuts ?*. Universalis, Paris

<sup>10</sup> Lafont, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. PUF. 3<sup>e</sup> édition.

Selon l'auteur Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (1994)<sup>11</sup>, l'autonomie recouvre différents champs. L'autonomie physique, qui résulte de l'apprentissage des gestes quotidiens et de la prise de conscience de ses capacités propres permettant ainsi à l'enfant de se « projeter dans l'action » et de se sentir responsable de ses actes. Il s'agit de prendre possession de son corps et d'intégrer qu'il est l'outil d'expression et de son être. L'autonomie affective consiste à ce que le sujet puisse se détacher de l'adulte. Cette capacité joue un rôle majeur dans la socialisation. En effet, le fait de passer d'une relation de dépendance à une relation d'interdépendance (et non dans une relation d'indépendance totale qui ne serait pas épanouissante) permet de se construire soi-même à travers les relations avec les pairs. Enfin, l'autonomie intellectuelle consiste à ce que l'enfant arrive à penser par lui-même. Il est capable de trouver des stratégies seul pour parvenir à un résultat. Suite à la lecture de cette définition, il nous paraît évident que pour accéder à ces différents champs de l'autonomie le sujet doit en premier lieu arriver à accéder à la conscience de soi. De plus M.A. Hoffmans-Gosset ajoute un autre pôle indispensable, en plus de la conscience de soi, pour accéder à l'autonomie, il s'agit de la connaissance de l'environnement. En effet la connaissance du territoire temporel et spatial permet au sujet d'établir des règles adaptées à la situation. L'auteur explique que « la méconnaissance de l'un et/ou de l'autre pôle est le premier piège à déjouer pour qui se veut autonome. »

Pour résumer, l'autonomie serait donc une forme de liberté dans un cadre donné et accepté. Pour développer son autonomie, les différents auteurs nous expliquent qu'il est indispensable que le sujet connaisse son Moi personnel, qu'il ait une conscience de soi et de ses valeurs et maîtrise son environnement. L'autonomie permet d'agir, de s'affirmer, de s'adapter, d'interagir de façon adaptée et d'accéder à l'épanouissement personnel, la réalisation de soi qui est le besoin ultime de l'humain selon Maslow<sup>12</sup> et sa célèbre pyramide dont nous parlerons dans une autre partie. Nous retiendrons particulièrement la définition de Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (1994) qui précise les trois formes d'autonomie et que nous pouvons appliquer au domaine de l'enfance.

Afin de comprendre l'intérêt de permettre aux élèves d'être autonomes, il est intéressant de commencer par se pencher sur les textes actuels relatifs à l'autonomie pour arriver à relever l'idée qu'elle est au service des apprentissages.

---

<sup>11</sup> Hoffmans – Gosset, M-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique Sociale, Lyon.

<sup>12</sup> Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. (Motivation and Personality), Editions d'Organisation, 2005

## **b. Pourquoi est-il important d'être autonome ?**

### **o Les programmes de l'école maternelle**

Dans les programmes de 2008<sup>13</sup>, un des six axes que l'on doit développer à l'école maternelle consiste en l'apprentissage du devenir élève. Plusieurs aspects fondent cet apprentissage : vivre ensemble, comprendre ce qu'est l'école, coopérer et **devenir autonome**. En 2002, aucun axe ne pointait la nécessité de l'apprentissage du devenir élève mais seulement celui du vivre ensemble. On parlait déjà d'autonomie dans les compétences transversales mais sans précisions à ce sujet. Depuis 2008, on prend d'autant plus en considération que l'enfant en milieu scolaire va posséder un rôle particulier qui est celui d'élève ; et, pour ce rôle, on requiert, entre autres, que l'enfant devienne autonome. Un « bon élève » aura su développer cette capacité. D'après ces programmes, « l'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Elle implique que l'élève accepte de prendre la parole dans le groupe, apprenne à se mettre seul au travail, à gérer le matériel nécessaire, à se déplacer sans gêner les autres et sans se mettre en danger. Il sait aussi progressivement demander de l'aide. Il trouve les actions les plus efficaces pour accomplir une tâche, commence à évaluer le résultat de son travail et trouve des moyens pour faire encore mieux ». Ces critères, permettant de savoir si un élève est autonome ou pas dans sa classe, sont des indices plus ou moins observables par l'enseignant.

### **o La controverse de l'école**

Nous savons que l'école est une institution où tout est très cadré et où les attentes que les enseignants ont des élèves sont très exigeantes. Aussi, est-il réellement possible pour un enseignant de permettre l'autonomie dans la classe ? Les compétences telles que « prendre la parole dans le groupe », « savoir demander de l'aide » et « gérer le matériel nécessaire », peuvent-elles être développées chez tous les élèves quand les effectifs sont si nombreux et que l'enseignant préfère tout contrôler pour ne pas se retrouver face à des débordements ? Ainsi, dans un environnement aussi contraignant, l'enfant peut-il développer son autonomie ? Nous avons vu dans nos définitions que l'autonomie consiste à faire ses propres règles à partir de lois définies. Ainsi l'institution ne devrait pas empêcher le développement de l'autonomie de l'élève. Amigues, R. et Zerbato-Poudou,

---

<sup>13</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2008, juin). Programme de l'école maternelle- Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel hors série n°3 du 18 juin 2008*.

M-T. (2000)<sup>14</sup>, affirment que « le collectif exige des actions réglées pour les reconnaître comme actions individuelles », ce qui sous-entend la nécessité d'un cadre pour que chacun puisse s'approprier ces règles et les retranscrire de manière personnelle. De plus, il est également important de permettre à l'enfant de donner du sens à ces lois pour les faire siennes. En effet, s'il ne les comprend pas, il les mettra difficilement en application par lui-même.

École et autonomie ne semblent pas indissociables, mais cela a-t-il toujours été le cas ? Pour rendre compte de la place accordée à l'autonomie chez l'enfant en fonction des époques, il est pertinent de regarder son évolution à travers les courants pédagogiques de l'histoire de l'éducation.

### ○ **L'évolution de l'importance accordée à l'autonomie dans l'éducation**

A travers les différents courants éducatifs, il est intéressant de constater l'évolution des idées concernant la place de l'apprentissage de l'autonomie. Ainsi, nous pourrions comprendre l'importance au jour d'aujourd'hui d'être autonome. Vayer, P. (1993)<sup>15</sup> nous fait une synthèse de cette évolution des pensées dans son ouvrage *le principe d'autonomie et l'éducation*. Dans les années 1930, la philosophie catholique expliquait que l'enfant avait une individualité en mal de direction et impuissante à se diriger personnellement, l'enfant était donc soumis entièrement à l'autorité.

Au début du vingtième siècle, des auteurs comme Dewey ou Ferrière ne parlaient pas encore d'autonomie, pas plus que dans les siècles précédents. On annonçait une « école basée sur la spontanéité de l'enfant » ou encore « d'efforts et de discipline fondés sur l'intérêt ». A.S. Neill (1960) est le premier à parler d'autonomie dans un discours pédagogique. Il supprime dans sa classe sa fonction d'autorité et crée un système basé sur l'autogestion et l'auto-organisation pour apporter la liberté d'expérience et d'exploration tout en restant à disposition pour écouter et discuter librement avec les enfants. Ces pédagogies actives où l'on met l'enfant au centre de ses apprentissages vont accorder une confiance aux élèves, l'autonomie est donc essentielle dans la mise en œuvre de ces pratiques. C'est sur les idées de Neill que se développe la pédagogie « institutionnelle » en France. Mais la confiance accordée à l'enfant n'est pas sans indiquer l'importance des « règles » ou « lois de classe » qui ne peuvent venir que de l'extérieur. En effet, les pédagogies non directives sur le modèle de Neill ont donné de très mauvais résultats. Les enfants étaient agressifs envers leurs camarades, instables et agités. Ces comportements sont des manifestations du sentiment d'insécurité. « Si les enfants ne se sentent pas en sécurité ce n'est pas la

---

<sup>14</sup>Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école matern.*

<sup>15</sup> Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. E.S.F., Paris

liberté qui est en cause mais l'organisation matérielle et relationnelle qui ne leur permet pas de se reconnaître ». En psychologie sociale il est dit qu'au-delà d'un groupe de douze personnes les rapports doivent être régis à partir de structures ou de règles préétablies.

Vers 1968, l'autonomie de l'enfant est exprimée comme une « composante de la situation éducative ». Grâce à tous ces discours s'est développé un certain « libéralisme dans le monde de l'école », le terme d'autonomie y a pris sa place. Même si le libéralisme est aujourd'hui controversé, l'idée que l'autonomie de l'enfant comme condition au développement personnel et social semble faire consensus et cela malgré tous les courants contraires.

Aujourd'hui, on retrouve même l'autonomie comme l'une des sept compétences à acquérir dans le socle commun de connaissances et compétences. L'item parle de « autonomie et d'initiative » et donne les moyens à l'élève de « réussir sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle. » De ce fait, au-delà de la réussite scolaire, un élève autonome deviendra une personne qui sait s'adapter. L'enjeu de l'apprentissage de l'autonomie n'est ainsi pas uniquement éducatif, il est pluriel et contribuera plus tard à l'apprentissage du devenir adulte.

#### ○ **L'autonomie au service des apprentissages**

Dans son ouvrage, le principe d'autonomie et l'éducation, Vayer, P.<sup>16</sup> explique que plus les enfants sont habitués à être dirigés, plus ils ont de difficultés à s'orienter dans la situation nouvelle et à se prendre en charge. Il est donc important que l'enseignant amène petit à petit ses élèves à s'autonomiser pour qu'ils puissent évoluer. L'auteur explique que les enfants qui ont été habitués à faire l'exercice de soi et du monde autour de soi de manière autonome vont développer des capacités sociales plus importantes que ceux qui ont l'habitude d'être dirigés. Mais à la vue de l'objectif de l'école maternelle qui est de développer les capacités générales de l'enfant, qu'en est-il pour les capacités cognitives ? Vayer, P. propose « l'autonomie dans l'action en tant que façon d'être habituellement car elle facilite l'organisation de soi, la représentation de soi et dans une certaine mesure la représentation des idées issues de l'expérience. ». Il ajoute cependant, qu'au niveau de la restitution des connaissances, cette façon d'être handicaperait le fait de porter sélectivement son attention sur quelque chose. L'autonomie dans l'action n'est donc pas une condition suffisante pour le développement des capacités cognitives, tout dépend de ce que la signification de la restitution des connaissances a pour le sujet. L'auteur explique donc que pour donner du sens aux apprentissages il est important de se sentir en sécurité, de se sentir concerné mais aussi de se sentir

---

<sup>16</sup> Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. E.S.F., Paris

autonome. Le contexte général de la classe (avec l'enseignant) va donner le sens aux activités plus que la consigne elle-même. En effet, il précise que

L'apprentissage n'est jamais une donnée première, il est toujours une conséquence. Quand la classe est organisée à partir des structures relationnelles et quand les structures matérielles qui sous-tendent les actions et les interactions sont adéquates, le système trouve lui-même son équilibre et les enfants ne demandent qu'à participer aux activités et au fonctionnement harmonieux de l'ensemble. (1993, p.169)

Le cadre doit être présent mais la communication et l'autonomie doit dominer pour ainsi permettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages. Selon l'auteur, la connaissance implique donc l'autonomie dans l'action. De plus ce système permettrait de donner une nouvelle connotation à l'erreur:

Quand on substitue le modèle de l'autonomie à celui de la commande, c'est-à-dire le dialogue à l'imposition, les résultats non satisfaisants prennent un autre sens car l'erreur, celle de l'enfant comme celle de l'adulte, n'est rien d'autre qu'un accident dans la communication. C'est donc un phénomène normal mais celui-ci présente une valeur dynamique essentielle puisque sa reconnaissance est l'indice à partir duquel il devient possible de réajuster le dialogue entre les partenaires. (1993, p. 169)

Vayer, P. explique aussi qu'il existe deux aspects différents de l'orientation de l'intérêt des élèves pour les apprentissages: l'attention spontanée qui découle d'un intérêt immédiat et l'attention volontaire qui consiste à se concentrer sur quelque chose qui ne présente pas immédiatement d'attraction. L'attention spontanée qui implique l'autonomie correspond à l'apprentissage non dirigé et l'attention volontaire à l'apprentissage dirigé par l'adulte. Toutefois, que l'activité soit dirigé ou non, pour qu'il y ait intégration des connaissances, il importe que l'individu soit sujet de son action puisque Vayer, P. explique que le système nerveux ne peut fonctionner que sur le seul mode autonome. C'est tout le problème des apprentissages scolaires qui ont pour objet de développer des compétences et des connaissances bien déterminées par mode de commande extérieure. Il faut donc que l'école arrive à mettre en place toutes les conditions matérielles et organisationnelles nécessaires à la sécurité de l'enfant, au développement de son autonomie et de son intérêt pour que la commande extérieure soit ainsi intériorisée. Si par exemple l'enseignant demande à ses élèves de petite section de rester assis pour effectuer des activités dirigées sans que les conditions ci-dessus soient mise en place alors, les élèves vont vite adopter un comportement de fuite (mouvements corporels, bavardage, moquerie, provocation de l'adulte...) qui constituent des systèmes de défense personnelle, à la fois contre l'absence de sécurité, d'autonomie et contre le manque d'intérêt immédiat des activités proposées.

De plus, il ne peut y avoir concentration mentale que si l'intention part de l'intérieur c'est à dire du sujet lui-même. Par exemple le fait que le professeur permette aux enfants de choisir leurs partenaires et certaines de leurs activités, en leur restituant l'autonomie, du moins le sentiment,

change du tout au tout les comportements : « les capacités d'attention sont plus élevées parce qu'il les contraint non plus à travailler mais à se sentir responsables ».

Ainsi, nous avons vu que la posture de l'enseignant est importante pour amener les enfants à devenir autonome, si et seulement si l'enseignant est convaincu de l'intérêt de cette autonomie. Rendre un élève autonome passe avant tout par la compréhension du sens des apprentissages. Pour cela, il doit se sentir en sécurité, se sentir concerné et se sentir autonome. Cependant, quelles sont les pratiques enseignantes qui permettent le développement de l'autonomie chez chaque élève ? Nous l'avons bien vu, l'autonomie est personnelle et ne peut être généralisable à tous. L'autonomie résulte de l'intégration des règles, normes, lois pour les « redéployer » de manière individuelle. Comment l'enseignant peut-il par ses gestes, ses choix pédagogiques, son organisation, tirer les élèves vers plus d'autonomie ? La prochaine partie explique en effet la nécessité d'une pratique réfléchie de l'enseignant et de l'organisation de la classe.

### **c. Une pratique réfléchie au service des apprentissages**

Le rôle joué par l'organisation des structures matérielles nous semble être très important dans l'acquisition et l'exercice de l'autonomie et encore plus chez des petites sections qui découvrent pour la première fois un environnement inconnu et dans lequel ils sont véritablement acteurs. Vayer, P.<sup>17</sup> nous explique que les espaces et les territoires, les distances entre les partenaires et les groupes, la pertinence des objets contribuaient en une large mesure à faciliter l'exercice de l'autonomie personnelle. La classe doit être suffisamment grande et le mobilier adapté à la taille des enfants. Dans une étude que les auteurs ont menés sur l'incidence de l'organisation matérielle d'une classe sur la mise au travail des élèves il a été démontré que dans une situation où l'adulte n'intervient pas il y a une diminution importante des comportements de fuite et de dispersion, une diminution des comportements d'attente et une augmentation des échanges entre les partenaires ainsi que des comportements centrés sur la tâche dans une classe grande avec des mobiliers réajustés. « Quand l'environnement matériel est équilibré, que les objets sont pertinents et qu'on a permis aux enfants de choisir leurs partenaires, les enfants sont capables d'assumer leur autonomie quand ils se sentent en sécurité et quand on les laisse en paix. ». Les enseignants doivent dans la mesure du possible être très vigilants quant au matériel choisi et à la disposition des différents espaces car il est sûr qu'un environnement inadapté va engendrer un stress et donc une insécurité dû à l'incapacité de circuler, de communiquer et d'être acteur de la classe.

---

<sup>17</sup> Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. E.S.F., Paris



L'enseignant et ses actions ont une place importante si ce n'est les plus importantes dans l'acquisition et l'exercice de l'autonomie. L'enseignant est maître de sa classe, de son organisation matérielle et relationnelle. Vayer, P. explique dans son ouvrage *Le principe d'autonomie et l'éducation* que ce sont ses attitudes et ses comportements, ceux qui se traduisent concrètement dans le respect de l'enfant, qui font que le sujet a le sentiment à la fois d'être reconnu et d'agir par lui-même. En effet il explique que « le respect de l'autre n'est pas créé par les lois exprimées oralement ou par écrit mais par la vie sociale. ». En plus des signes de respect, les signes de confiance envers les élèves sont primordiaux car ils sont inséparables des sentiments d'autonomie et de responsabilité.

L'ouvrage *l'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*<sup>18</sup> élaboré sous la direction de Bucheton D. (2009) nous propose un modèle des gestes professionnels de l'enseignant: le multi-agenda, qu'il peut être intéressant d'exposer pour voir quels gestes particuliers peuvent jouer dans la naissance de l'autonomisation des élèves et son exercice.

Tout d'abord les gestes d'**atmosphère** dont le but est de dire et permettre l'institution de relations. En effet, dès les premières minutes de classe une atmosphère s'installe et celle-ci est fonction de l'enseignant et plus particulièrement de sa voix et de ses modulations, des premiers mots énoncés, de ses silences. Le sentiment de sécurité affective des élèves est directement lié avec cette atmosphère de classe. Il est donc très important en tant qu'enseignant de veiller à assurer une bonne atmosphère en accordant une grande importance aux gestes de bienveillance et de sécurité afin que puisse se développer l'autonomie des élèves.

Les gestes de **tissage** eux, servent à faire le lien (implicite ou explicite) entre un savoir antérieur et un nouveau savoir. Ces gestes sont essentiels pour pousser les enfants dans l'accès au sens des apprentissages et donc à leurs intégrations. Ils permettent aux enfants d'entrer dans une posture d'élève réflexive. Si Vayer, P.<sup>19</sup> explique que le fait de se sentir autonome permet entre autre l'accès au sens des apprentissages est-ce que le fait à l'inverse d'arriver à ce que les apprentissages aient du sens et un lien les uns avec les autres ne permettrait pas de se s'autonomiser d'avantage ? En effet, un élève qui arrive à intérioriser les apprentissages, comprendre leurs intérêts et les réinvestir pour en atteindre de nouveaux pourrait être plus à l'aise avec les différentes méthodologies de travail instaurées par l'enseignant, plus à même de prendre du recul et de prendre des risques en testant de nouvelles stratégies donc plus à même de s'autonomiser. La posture

---

<sup>18</sup> Bucheton, D. (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés*. Octarès

<sup>19</sup> Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. E.S.F., Paris

ludique-créative de l'élève de D. Bucheton consiste à trouver et essayer de nouvelles stratégies de résolution de tâches ou de contournement. Cette posture témoigne du développement de la réflexion et de l'inventivité et pourrait aussi résulter d'une tentative d'autonomisation.

Les gestes d'**étayage** sont indispensables à l'école. Ce sont tous les gestes de l'enseignant qui aide l'élève à comprendre, à faire, à dire. En effet, pour s'autonomiser les enfants ont tout de même besoin d'être guidés. S'ils se retrouvent livrés à eux-mêmes ils se sentiront perdus, abandonnés, en insécurité et en aucun cas autonome. Il s'agit pour l'enseignant de trouver le juste équilibre entre l'aide et la liberté. Cet équilibre connaîtra des différences interindividuelles en fonction des besoins des élèves. L'enseignant doit être très vigilant cependant à ne pas sur-étayer les élèves au point de les priver d'une marge de liberté nécessaire pour leur épanouissement et leur besoin d'autonomie et même au point de faire à leur place ce qui n'aurait plus aucun intérêt pédagogique.

Enfin, le **pilotage**, qui englobe entre autre la passation des consignes et le choix et la gestion du matériel mais aussi du temps et de l'espace, est aussi très important dans la prise d'autonomie des élèves. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le matériel doit être adapté à l'âge et aux besoins des élèves. La disposition de la classe, des objets et la mise en place d'une méthodologie de travail (matériel, affichages, organisation qui permet aux élèves les plus rapides de savoir quoi faire ensuite...) doivent permettre aux élèves de pouvoir travailler sans solliciter constamment l'enseignant et donc d'évoluer dans les apprentissages de manière autonome.

Tous ces gestes ont donc chacun à leur manière une importance pour l'autonomisation des élèves et il est donc du devoir de l'enseignant d'être très vigilant dans la manière dont il organise sa classe et ses enseignements.

En conclusion de cette première partie, nous pouvons dire que l'apprentissage de l'autonomie chez les élèves doit être aujourd'hui une des préoccupations principales des enseignants. Cependant, pour comprendre quel est le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'autonomie en classe de petite section de maternelle, il est intéressant de se demander si les enfants qui rentrent à l'école maternelle ont déjà acquis une forme d'autonomie ? Si oui, quelles sont-elles ? Quels sont les besoins d'un enfant de trois ans pour devenir d'autant plus autonome ? Pour mieux comprendre ceci, il sera pertinent de se pencher sur la question des spécificités des enfants en bas âge.

## ***B/ Le jeune enfant: besoins et premières formes d'autonomie***

Afin de comprendre comment l'enseignant doit penser ses gestes professionnels et ses situations permettant l'autonomisation des élèves dans le rituel, il est nécessaire de comprendre le développement moteur et intellectuel de ces jeunes êtres pour ensuite se pencher sur leurs besoins et motivations spécifiques.

### **a. Le rôle des parents dans l'accès aux premières formes d'autonomie**

Un enfant qui se trouve en petite section de maternelle possède-t-il des capacités qu'il est apte à réutiliser seul ? A partir de quel moment peut-on exiger d'un enfant qu'il sache réinvestir ses acquis seul et donc être autonome ?

Un bébé qui sait marcher à quatre pattes, a déjà acquis des aptitudes et sait les mobiliser seul. Un enfant de trois ans apprend également constamment, il découvre le langage, se déplace de plus en plus adroitement et contrôle de manière plus fine tous ses mouvements. Avec le langage, il peut commencer à prendre des décisions et à agir par lui-même, et avec le développement de ses capacités physiques, il acquiert une autonomie de plus en plus grande. De plus, l'autonomie, comme nous le savons, passe par la conscience de soi. Un enfant de trois ans va passer par une étape de la construction de son identité. D'après Wallon<sup>20</sup> (1949), il s'agit de la crise de la personnalité. En grandissant, l'enfant se sépare petit à petit du reste, devient et se sent un individu à part entière. La confusion qui s'établissait entre autrui et lui-même s'efface à partir de différents procédés tels que la comparaison avec les autres et l'importance accordée à leurs regards.

Cependant, un enfant qui rentre à l'école maternelle arrive avec son passé bien propre. D'après plusieurs auteurs, tous les enfants ne pourraient pas accéder à l'autonomie. Reprenons les différentes théories à partir de la naissance du bébé. Un enfant qui vient de naître est totalement dépendant de sa mère et de son environnement. Il ne peut pas se déplacer, est nourri par sa mère et ne parle pas. Pour Chazaud, J.<sup>21</sup> qui reprend de grands auteurs de la psychologie de l'enfant, on va parler d'autonomie à partir de l'entrée dans la phase génitale qui se situe à la même période que le passage à l'école maternelle, c'est à dire vers trois ans. Chazaud, J. soutient l'idée qu'entre trois et sept ans se développe et s'installe une « conscience de soi-même comme d'une personne autonome ». L'indépendance de l'enfant vis-à-vis de sa mère va s'établir et cela grâce à la

---

<sup>20</sup> Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Presses universitaires de France

<sup>21</sup> Chazaud, J. (2005). *Précis de psychologie de l'enfant*. Dunod

découverte de son propre sexe. Freud parle de complexe d'œdipe à partir du moment où l'enfant prend le parent du même sexe comme rival. Si cette étape se passe convenablement, l'enfant est certain de sa propre existence et peut commencer à employer le « je » pour parler de lui-même et non plus « il » ou « elle ». A-M. Gioux(2000)<sup>22</sup> étend le détachement au-delà de celui de la mère et parle de détachement familial incluant frères, sœurs et parents. Ce détachement permet à l'enfant de produire une « parole personnelle ». Cependant, d'après Chazaud J., il est nécessaire que l'enfant pressente « l'intérêt à être quelqu'un d'autonome ». S'il ne le pressent pas, il cherchera constamment la satisfaction à travers ses parents ou son entourage. Pour accompagner cette étape, les parents peuvent l'aider en lui montrant leurs désirs propres, différents de lui. L'école maternelle peut-elle avoir son rôle à jouer dans l'apprentissage de l'individualité de chaque personne ? En effet, découvrir que chacun peut avoir des désirs différents, autant les adultes que les autres enfants représente tout un apprentissage.

Ces réflexions peuvent être complétées par celles de Dolto, F. (1981)<sup>23</sup> qui décrit les deux « maternages nocifs » comme entravant le développement de l'enfant dans l'apprentissage intellectuel, social, culturel et dans le passage au symbolique. Rappelons avant tout que le stade de la fonction symbolique a été décrit par Piaget J. (1966)<sup>24</sup>. Cette fonction se développe entre trois et cinq ans. Dans cette période critique du développement de la représentation d'un signifié (objet, événement,...) au moyen d'un signifiant (image, parole,...), les enfants utilisent l'imitation, le jeu symbolique, le dessin, les images mentales, les souvenirs-images et le langage. Dans son ouvrage, l'auteur explique leurs difficultés à satisfaire leurs besoins affectifs et la nécessité de trouver un cadre permettant d'assimiler la réalité à soi-même et non l'adaptation de soi à l'environnement. D'après Dolto, les deux « maternages nocifs » sont soit une mère trop présente soit au contraire une mère trop absente. Dans le premier, la mère ne fait pas confiance à l'enfant et fait tout à sa place. Dans le deuxième, la mère ne permet pas le passage au symbolique en ne se centrant que sur les soins matériels de l'enfant. Dans ces contextes, l'enfant recherche une satisfaction immédiate et matérielle et ne connaît pas le désir, spécifiquement humain. Cependant, ce désir peut être satisfait chez les autres enfants par l'utilisation d'un objet transitionnel (doudou, pouce, mots, etc.) qui est lui symbolique. Ils apprennent donc à supporter de « rester seul », développant ainsi autonomie et liberté, ce que l'enfant stagnant dans la recherche de satisfaction de besoin atteint difficilement.

---

<sup>22</sup> Gioux, A.M., (2000). *Première école premier enjeux*. Hachette Education

<sup>23</sup> Dolto, F. (1981). *Au jeu du désir*. Seuil

<sup>24</sup> Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. puf

D'après ces différents spécialistes, certains enfants ne pourraient jamais réellement devenir autonomes. Constamment dans un lien de dépendance trop fort avec leurs proches, ils n'arriveraient pas à s'épanouir et à prendre conscience d'eux-mêmes. Cependant, l'école a peut-être sa place à jouer. Même si tous les élèves ne peuvent pas être aussi autonomes les uns que les autres, l'enseignant et l'école sont là pour que tous les élèves évoluent et s'épanouissent. Pour se faire, elle doit établir un cadre permettant ainsi aux élèves d'assimiler la réalité à eux-mêmes, de les sécuriser mais aussi de développer leur conscience de soi et leur autonomie.

### **b. Le cadrage : rôle de l'école au service de l'enfant pour sa sécurité affective et pour l'apprentissage de l'autonomie**

En entrant à l'école, lieu de socialisation et d'apprentissage, l'enfant va devoir se plier à des règles de vie et d'organisation qui sont inévitables. Pour faire en sorte qu'il accède à l'autonomie il va falloir qu'il accepte et intériorise ce cadre autant qu'il comprenne qu'il est un individu à part entière. Comme nous l'a expliqué Lafont, R. (1973)<sup>25</sup>: « L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. » Pour se faire un travail important doit être fait en classe avec les enfants sur le sens de ce cadre et de son intérêt pour ainsi développer la conscience de soi. Pour que ces règles soient intériorisées, elles doivent être exposées de manière à ce que les enfants se sentent acteurs de leur élaboration.

A ce besoin de cadrage pour devenir autonome, s'ajoute le besoin de cadre ritualisé pour sécuriser l'enfant qui se trouve à un âge où il ressent des peurs dites « secondaires ». E.Thommen<sup>26</sup> reprend la théorie de Damasio (1995) selon laquelle il y aurait deux sortes de peurs, la première innée, se développe de la naissance jusqu'à deux ans et la seconde acquise, qui se développe de deux à six ans. Les peurs primaires telles que la réaction négative face à une personne étrangère, la peur de la séparation et la peur de la nouveauté disparaissent petit à petit pour laisser place à des peurs liées à son développement cognitif. En effet les peurs secondaires ne concernent plus des problématiques de survie mais surtout des peurs liées à leur imagination. Dans l'étude d'Evans, Gray et Leckman (1999)<sup>27</sup>, il est mis en avant la prédominance des peurs de la mort (en rapport à lui-même ou à sa famille) et de la ville (peur d'être enlevé, de rester seul à la maison, peur des armes à

---

<sup>25</sup> Lafont, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. PUF. 3<sup>e</sup> édition.

<sup>26</sup> Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Belin

<sup>27</sup> Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Belin

feu et des couteaux). D'autre part, leurs travaux ont également démontré l'importance des « routines de réassurance » qui sont des comportements répétitifs et des demandes de régularité dans la vie quotidienne de l'enfant. Aussi, les auteurs ont expliqué qu'il existe une corrélation entre les peurs des enfants et ces habitudes et rituels. En d'autres mots, plus l'enfant est angoissé plus il se créera des situations et des objets de réconfort. Nous pouvons remarquer que le fait de se créer seul des routines de réassurance témoigne d'une première prise d'autonomie par l'enfant. Par ailleurs, les peurs secondaires disparaissent petit à petit à partir de l'âge de sept ans, le cas contraire témoignera de l'émergence d'une pathologie. D'après ces recherches nous pouvons conclure de la pertinence d'instaurer un cadre ritualisé permettant à l'enfant de gérer ses peurs. L'école maternelle, de par sa politique centrée sur tous les aspects du développement de l'enfant cherche à aider les enfants de trois à six ans à pallier au mieux à leurs peurs secondaires. Plus particulièrement, les rituels mis en place en maternelle sont des moments recréant ces situations routinières et habituelles dans lesquelles s'engagent naturellement les enfants.

Nous voyons donc que le cadre à l'école permet à la fois de sécuriser les élèves au niveau affectif mais aussi de les rendre autonomes à condition qu'ils l'ait intériorisé. Ainsi nous pouvons conclure que sécurité affective et apprentissage de l'autonomie se trouvent inter-reliés à cet âge puisque l'un et l'autre exigent l'instauration d'un cadre bien particulier.

Afin de découvrir les autres besoins des enfants nouvellement scolarisés et ainsi continuer à explorer les conditions nécessaires à l'autonomisation des élèves nous allons nous pencher sur le document d'accompagnement de 2002 relatif à ce sujet.

### **c. Les besoins des enfants qui entrent pour la première fois à l'école d'après les documents d'accompagnement de 2002**

Le document d'accompagnement des programmes de 2002 *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*<sup>28</sup> présente les spécificités des enfants entrant pour la première fois à l'école en toute petite section ou en petite section. Ce document est une aide pour les enseignants afin qu'ils adaptent au mieux leur pratique et l'environnement d'accueil de leur classe. Il explique tout d'abord que les enfants, à leur arrivée à l'école ont déjà de nombreuses compétences comportementales qui leur permettent d'agir sur les personnes et les objets qui les entourent et une personnalité qui commence à se façonner et à s'affirmer. De plus, les enfants de cet âge évoluent très vite et ont une faculté d'adaptation très importante mais les auteurs du document insistent sur le fait que cela ne

---

<sup>28</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2002). Pour une scolarisation réussie des tout-petits. *Document d'accompagnement des programmes*. Édition école

veut pas dire qu'ils puissent tous devenir élève sans entraves et en peu de temps. En effet, les différences interindividuelles à cet âge peuvent être très grandes. En effet, certains sont mieux préparés que d'autres aux contraintes d'une scolarisation. « La singularité de leur personnalité, la diversité de leurs capacités, de leurs expériences et de leurs savoirs, les relations qu'ils ont déjà nouées avec leur entourage jouent un rôle décisif dans cette adaptation ». Pour ce faire, l'école se doit de « créer des conditions sécurisantes qui favorisent les explorations des enfants, d'accueillir leurs essais de communication avec toute l'attention qui les incite à persévérer, favoriser la découverte et la connaissance des autres et offrir des activités qui éveillent leurs sens, provoquent émotions et étonnement » Ce sont les conditions nécessaires pour la construction de compétences nouvelles chez l'enfant.

Selon les auteurs du document d'accompagnement, les besoins des enfants qui entrent pour la première fois à l'école sont physiologiques, psychologiques, affectifs et sociaux.

Au niveau physiologique, les besoins particuliers en sommeil, alimentation et au niveau de la santé doivent être pris en compte (sieste, collation, matériel médical...) afin que les enfants se sentent en sécurité physique et se sentent dans de bonnes conditions physiologiques pour répondre aux sollicitations de l'école. De plus, les enfants de trois ans viennent tout juste de sortir de la phase de grande croissance des deux premières années de leur vie, leur morphologie s'est modifiée et même si l'équilibre de la marche est maîtrisée, marcher à cloche-pied par exemple peut rester difficile jusqu'à cinq ou six ans. Il importe donc d'être raisonnable dans les évolutions que l'on attend des plus jeunes. Au niveau de la compréhension des situations, les documents d'accompagnement nous expliquent que la structuration du temps reste liée à celle de l'espace à cet âge là: « l'enfant se construit des séries temporelles dans lesquelles l'avant et l'après sont liés à des déplacements dans l'espace ». L'enfant a aussi besoin de savoir ce qui va lui arriver et comment il peut agir sur les objets et sur les événements. « La régularité de l'organisation des journées, les explications fournies sur ce qui va se passer, les repères spatiaux et temporels l'aident à comprendre le caractère prévisible de certains événements. »

Au niveau de la communication et du langage, les enfants de cet âge surtout s'ils n'ont pas été en contact avec d'autres pairs avant l'entrée à l'école, ont tendance à se tourner vers l'adulte. Le fait d'avoir confiance en l'enseignant et de savoir qu'il peut revenir vers lui à n'importe quel moment en cas de problème va aider l'enfant à aller vers les autres et à les accepter.

A l'école, « l'enfant va devoir apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par les adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre ». En effet dans le cercle familial la communication est beaucoup plus aisée autant du côté de l'enfant que des parents. L'imitation réciproque, l'échange et le partage d'objets seront ses premiers moyens de communication. Savoir qu'il est écouté et qu'autrui veut savoir ce qu'il pense est une « condition nécessaire » pour que

l'enfant puisse développer des modes d'expression plus élaborés ».

Au niveau de l'affectivité et des relations sociales, il faut savoir que l'attachement sécurisant à la mère permet aux enfants de se sentir sécurisé pour établir de nouvelles relations. A l'inverse un attachement excessif ou ambivalent peut faire obstacle à la création de nouveaux liens. Cette idée rejoint celle de F.Dolto<sup>29</sup> avec « les maternages nocifs » que nous avons vus précédemment.

En petite section l'objet sécurisant par excellence pour les enfants est le doudou. Il permet de faire le lien entre le « nid » de la maison et le monde de l'école.

Vers trois ans, l'enfant commence à vouloir « faire tout seul » mais cela n'empêche qu'il a besoin d'un cadre qui lui permette d'être sécurisé mais qui lui laisse tout de même une certaine marge pour prendre des initiatives. Ici le cadre n'est pas opposé à la liberté ni à l'autonomie. Au contraire si, comme nous l'avons vu précédemment, il fait sens pour l'enfant il lui permettra de déterminer des valeurs qui lui sont propres et ainsi de s'autonomiser. Pour un enfant de cet âge la notion de partage qui fait partie du cadre est encore très sensible mais elle est essentielle pour que l'enfant « construise son identité, prenne en compte les désirs des autres et se différencie ». Il faudra donc que l'enfant comprenne les ajustements de son comportement nécessaire à la vie au sein d'un groupe. Il est du rôle de l'enseignant de faire comprendre et accepter les règles de vie en collectivité. Dans cette volonté d'autonomie qu'ont les enfants aux alentours de trois ans, l'école constituera donc leur espace, le lieu où les parents ne rentrent pas (du moins pas durant la classe), le lieu où ils s'accomplissent en tant que personne et où ils s'autonomisent.

Nous voyons donc que les enfants nouvellement scolarisés ont principalement besoin d'un cadre sécurisant, d'une écoute attentive et d'un climat affectif encore assez soutenu pour pouvoir devenir élèves et ainsi s'autonomiser et entrer dans les apprentissages. Cependant le psychologue A.Maslow<sup>30</sup> et le chercheur D. Favre<sup>31</sup> avec leurs théories des motivations vont nous apporter de nouvelles informations qui semblent être essentielles dans la compréhension et les conditions de la naissance de la motivation d'autonomisation.

---

<sup>29</sup> Dolto, F. (1981). *Au jeu du désir*. Seuil

<sup>30</sup> Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. (Motivation and Personality), Editions d'Organisation, 2005

<sup>31</sup> Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod



## d. Les théories des motivations appliquées à l'école

### o La pyramide de Maslow

Le psychologue américain A. Maslow a développé dans les années 1940, une théorie de la motivation fondée sur la hiérarchie des besoins. En effet, selon lui, les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins. Il classe les besoins humains par ordre d'importance en cinq niveaux. L'idée de Maslow est que l'individu ne recherche de satisfactions de niveau élevé que lorsque les besoins inférieurs sont satisfaits. De même autrui ne peut agir sur les motivations supérieures d'un individu que si celui-ci n'est plus motivé par ses besoins primaires. Cependant il n'est pas obligatoire qu'un besoin soit pleinement comblé avant qu'un autre besoin apparaisse, il suffit qu'il le soit en grande partie.



A la base de la pyramide, se trouve les besoins physiologiques qui sont les besoins physiques fondamentaux pour le maintien de la vie. Il s'agit de l'alimentation, le repos et le sommeil, le maintien de la température, l'élimination, etc. Il s'agit des premiers besoins ressentis par l'enfant naissant et donc ses premières motivations. A l'entrée à l'école l'enfant a, la plupart du temps dépassé ces motivations physiologiques. En effet, le milieu familial y répond depuis sa naissance, il est cependant du devoir de l'école de maintenir cet équilibre en donnant à l'enfant la possibilité d'aller aux toilettes autant de fois qu'il en a besoin, de se reposer suffisamment... En somme, la classe doit être organisée en prenant en compte les possibilités physiques des élèves et leurs besoins physiologiques.

En second palier nous trouvons le besoin de sécurité et de protection. Cela englobe la protection physique et psychologique mais aussi le besoin de propriété c'est à dire avoir des lieux et

des choses à soi mais aussi le besoin de maîtrise de l'environnement c'est à dire avoir un certain pouvoir sur l'extérieur.

Une faille dans ces besoins risquerait de faire s'écrouler tous les autres et donc tout le système. C'est pourquoi, il est important d'éliminer tout danger qui menace l'intégrité physique et psychologique. Même si les enfants ont comblé pour la plupart ce besoin de sécurité grâce à la bienveillance de la mère et plus largement du cercle familial, cette dimension sécuritaire est totalement ébranlée au moment de l'entrée à l'école. En effet, l'enfant entre dans un lieu inconnu et dépourvu de repères. Il va donc être de la mission de l'école de répondre aux besoins de sécurité des enfants avant même de vouloir leur inculquer quoi que ce soit. Pour se faire, l'école doit être équipée de manière à prévenir les risques physiques que peuvent encourir de jeunes enfants. De plus l'enseignant doit être attentif aux risques liés au matériel utilisé et doit adapter ses enseignements en fonction des capacités physiques de ses élèves.

En ce qui concerne la sécurité psychologique, l'enseignant doit dans la mesure du possible permettre aux parents de venir en classe les premiers matins pour accompagner la découverte de la classe, de l'école, de l'équipe éducative et des autres petits élèves dans le but de rassurer l'enfant dans l'exploration de ce lieu inconnu. De plus, il est du devoir de l'enseignant d'être bienveillant avec les enfants, d'écouter et de comprendre leurs inquiétudes et d'essayer de les rassurer au mieux. Pour permettre d'assurer les besoins de propriété des individus, la tolérance du doudou dans les premiers mois de scolarisation permet de faire un lien entre la maison (lieu sécurisée de prédilection pour l'enfant) et l'école. Il sera pour l'enfant un objet transitionnel avant qu'il puisse faire de l'école un espace qui lui ai propre, en d'autre terme un lieu sécurisée. Pour combler ses besoins de maîtrise de l'environnement, l'enfant doit tout d'abord savoir que l'enseignant le considère et l'écoute. De ce fait l'enseignant se doit d'annoncer ce qu'il attend de ses élèves. L'élève doit être au courant de ce qu'il peut attendre des nouvelles expériences et des conditions de son environnement. Les règles et fonctionnements de la classe doivent être clairement explicités et égales pour tous afin qu'il puisse se sentir en sécurité et qu'un besoin d'appartenance puisse se faire sentir. Avec cette idée nous sommes entre le second et le troisième palier de la pyramide qui est celui des besoins d'appartenance.

Dans ce palier suivant, il s'agit plus précisément du besoin d'être accepté tel que l'on est, de pouvoir donner et recevoir de l'amour et de se sentir appartenir à une communauté. L'enseignant se doit de donner une place à chaque enfant dans le groupe classe par exemple en écoutant l'élève et en demandant à tous les élèves de l'écouter ou encore en mettant en place des rituels comme l'appel ou encore faire placer symboliquement son étiquette avec sa photo et son prénom sur le tableau pour signaler sa présence. L'enseignant doit aussi répondre adéquatement aux sollicitations des élèves qui

sont motivés pour combler ce besoin d'appartenance. Le psychologue Rogers, C. (1961)<sup>32</sup> explique que la motivation pour combler ces besoins d'appartenance n'est possible « que lorsqu'une personne se sent en sécurité qu'elle a le temps et la force de rechercher l'amour et l'appartenance et de partager cet amour avec d'autres ».

Vayer, P.<sup>33</sup> dans le principe d'autonomie et l'éducation va dans le sens de Maslow en considérant que la reconnaissance et l'acceptation par l'autre est une condition nécessaire de confiance en soi donc de toute autonomie. Il dit que quand l'enfant est accepté et reconnu dans un groupe et que l'adulte accepte ses comportements alors les contraintes, même si elles sont toujours présentes, deviennent plus faciles à supporter. En effet, c'est parce que l'enfant se sent accepté et reconnu par les autres qu'il est lui-même et qu'il se sent libre d'adhérer ou non à tel ou tel projet. C'est également pourquoi il peut, sans sentiment de dépendance, faire la proposition de l'adulte sienne. Il va pouvoir faire ses expériences et mobiliser son attention avec le désir d'apprendre.

Maslow explique que si ces trois premiers niveaux de base sont satisfaits, il pourra y avoir émergence d'autres besoins, dits « secondaires ». Ce sont des besoins de développement, qui sont de l'ordre de la réalisation de soi, comme être libre, et du pouvoir de combler les manques.

Le quatrième besoin est le besoin d'estime de soi. Nous avons vu plus haut qu'elle était la condition impérative à la prise d'autonomie chez la personne. Il s'agit du besoin d'avoir le sentiment d'avoir de la valeur. Ce sentiment est le point de départ de l'acceptation de soi et du développement de l'indépendance:

Le besoin d'estime de soi est rattaché au désir de force, de réussite, de mérite, de maîtrise et de compétence, de confiance en soi face aux autres, d'indépendance et de liberté. Une personne a aussi besoin d'être reconnue et appréciée des autres. Lorsque ces deux besoins sont satisfaits, la personne a confiance en elle et se sent utile; s'ils ne sont pas satisfaits, la personne peut se sentir faible et inférieure. (1970)<sup>34</sup>.

Il est du devoir de l'école d'encourager et de valoriser les élèves ainsi que leurs actions et productions. Elle doit faire en sorte que les élèves se sentent utiles pour la classe. Les responsabiliser en leur donnant différents métiers pour une journée (météo, arrosages des

---

<sup>32</sup> Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne*. (On Becoming a person), Dunod, 2005

<sup>33</sup> Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. E.S.F., Paris

<sup>34</sup> Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. (Motivation and Personality), Editions d'Organisation, 2005

plantes...) peut être très bénéfiques pour l'estime de soi et le développement de l'autonomie. Une fois ce quatrième palier atteint et son besoin comblé, l'individu va pouvoir accéder au dernier palier qui correspond à la motivation pour combler le besoin de réalisation de soi.

La réalisation de soi est le fait de vouloir sans cesse accroître ses connaissances, développer ses valeurs, "faire du neuf", créer de la beauté, avoir une vie intérieure et atteindre en quelque sorte notre plein épanouissement d'être humain. Cette actualisation de soi doit être perpétuelle et ne peut jamais être totalement atteinte. L'individu qui se réalise est capable de mener à termes des tâches et d'en tirer satisfaction. Il peut juger de la qualité de son travail sans avoir besoin de se soumettre au jugement des autres et surtout il recherche perpétuellement de nouvelles expériences et connaissances. Alors s'il s'agit du stade du désir d'indépendance peut-on dire qu'un enfant autonome à l'école a atteint ce stade ? L'enfant qui est dans sa première année de scolarité peut-il atteindre cet ultime palier ? En tout cas, l'école se doit d'encourager ce type de comportement et de proposer toujours plus de sources de connaissances aux enfants en demande.

Au vue des différents paliers de Maslow, l'école doit assurer tous les besoins correspondant aux paliers primaires (trois premiers paliers) afin de faire accéder ses élèves aux paliers secondaire de développement. Ces paliers de développement permettent d'accéder aux apprentissages et à l'envie d'apprendre. De plus, nous voyons que ces motivations ne peuvent se combler qu'en autonomie.

Douglas, T. et al (2010)<sup>35</sup>, chercheurs en psychologie, ont remis en question la pyramide de Maslow et ont tenté de la revisiter dans la revue *Perspectives on Psychological Sciences*. En effet, alors que selon la théorie de Maslow, une fois qu'un besoin est comblé il disparaît et la personne passe à l'étape suivante, dans la pyramide revisitée les besoins se chevauchent les uns les autres et coexistent au lieu de se remplacer complètement. En effet selon ces chercheurs américains, certains signaux de l'environnement peuvent réactiver des besoins déjà comblés. Cette vision nous paraît plus réaliste car il est vrai qu'un enfant qui n'est plus motivé par la recherche de sécurité à la maison va à nouveau ressentir ce besoin en entrant à la maternelle, nouveau lieu de vie. L'enseignant doit donc ne jamais perdre de vue les besoins primaires des élèves si elle veut qu'ils accèdent aux motivations de développements dont l'autonomisation fait partie. En se basant sur la théorie de Maslow nous voyons que pour intéresser et épanouir les élèves dans les apprentissages, l'autonomie est indispensable.

Le professeur et chercheur D. Favre avance une théorie que nous pouvons rapprocher de celle de Maslow et qui nous donne des indications supplémentaires notamment sur les répercussions

---

<sup>35</sup>Douglas, T. et al (2010). *Renovating the Pyramid of Needs : Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations, Perspectives on Psychological Science*

d'une mauvaise gestion des gestes professionnels.

- **La théorie des trois motivations de D. Favre<sup>36</sup>**

L'équilibre entre sécurité affective et apprentissages est une des missions de l'enseignant pour faire évoluer chaque élève dans sa progression personnelle. Un auteur actuel, D. Favre, fait le lien entre cette sécurité dont nous avons besoin et que nous recherchons constamment et la motivation d'apprendre qui nous pousse vers l'autonomie. Trois systèmes de motivation définissent sa théorie de l'apprentissage : la motivation de sécurisation (SM1), la motivation d'innovation (SM2) et la motivation d'addiction (SM1p). La première est à son apogée lorsque l'enfant est encore bébé ou en bas âge. Elle nous pousse vers les situations connues et maîtrisées, on y recherche « sécurité et stabilité » et on éprouve du plaisir à les rencontrer. Dans ces périodes « calmes », peuvent subvenir des déstabilisations cognitives et affectives (non dissociables) générant frustration en SM1. Ces déstabilisations engendrent une période de vulnérabilité pour l'apprenant. En effet, il peut douter de lui-même, se remettre en question et avoir peur de l'erreur. L'enseignant se doit donc de respecter cette période difficile et d'accompagner l'élève pour ne pas l'affaiblir. S'il est affaibli l'élève peut décrocher de l'envie d'apprendre. S'il ne l'est pas, l'élève va rechercher une nouvelle stabilisation, qu'il va acquérir en passant par le SM2. En motivation d'innovation, il va vouloir trouver la solution. C'est en résolvant la situation problème, qu'il va se sentir satisfait et retomber dans la sécurité, en SM1. L'élève aura de ce fait compris comment résoudre ce problème précis et saura dans une situation future appréhender la solution. Le SM2 donne à l'apprenant le désir d'être autonome et responsable. Pour cela, l'enseignant doit avoir une posture, des choix pédagogiques et une organisation qui favorise la sécurité mais qui donne également à l'élève la sécurité dans la résolution de problèmes pour surmonter la frustration et évoluer. Le SM1p est la motivation d'addiction qui entrave l'autonomie et développe « individualisme et irresponsabilité ». Ce serait des conditionnements dans l'enfance comme par exemple des « tu es nul en mathématiques » qui bloqueraient l'enfant dans cette pensée et l'enfonceraient dans un dogmatisme ne lui donnant pas la chance de progresser et s'attribuer ses erreurs. L'enseignant doit donc faire attention à sa parole pour permettre à l'élève de garder confiance en lui et de lui donner l'envie de progresser et la force de combattre ses difficultés par lui-même.

Nous pouvons facilement rapprocher la théorie de Maslow de celle de Favre. En effet, la motivation de sécurisation de Favre correspond aux paliers primaires de la pyramide de Maslow et

---

<sup>36</sup> Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod

la motivation d'innovation aux paliers de développement. Dans ses deux théories, le plaisir tire son origine des conduites d'autonomisation, de surpassement de soi, de création et d'innovation. Aussi les deux auteurs sont d'accord avec le fait que l'élève doit se sentir en sécurité physique et affective pour ressentir le besoin d'autonomisation. Afin de bien comprendre cette notion essentielle dans l'apprentissage de l'autonomie, nous allons la définir précisément.

### e. Affectivité et sécurité affective

Plusieurs définitions de l'affectivité peuvent être mises en avant. Celle de Martin et Briggs (1986), expliquée dans l'ouvrage de L. Lafortune<sup>37</sup>, décrit le domaine affectif en cinq composantes : les attitudes, émotions, l'attribution, la confiance en soi et motivation.

L'**attitude** est un « état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, préjugé...), une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression...) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 1993)<sup>38</sup>.

Une **émotion**, d'après E. Thommen<sup>39</sup>, correspond à « la courte durée d'une réaction corporelle agréable ou désagréable. [...] La réaction peut être provoquée par un stimulus interne (une pensée) ou externe (la perception d'un événement) ». Par ailleurs, la racine étymologique du mot « émotion » est « MOTERE », du verbe latin « bouger », avec le suffixe « E » qui signifie « de », suggérant que dans chaque émotion il y a une action. D'après Darwin<sup>40</sup>, les émotions ont une qualité primitive adaptative, liée tant au passé de notre espèce qu'à notre histoire personnelle. D'autres auteurs comme Ekman<sup>41</sup> ont repris la théorie de Darwin et ont développé la théorie des émotions fondamentales pour dégager cinq émotions de base. Ces émotions sont : la tristesse, la colère, la joie, le dégoût et la peur. Pour Ekman, elles sont une disposition universelle innée du cerveau, sont facialement reconnaissables par tout le monde et sont le fondement du développement des autres émotions, les émotions secondaires.

On peut observer deux types d'**attribution** : externe ou interne. Dans la première, la cause

---

<sup>37</sup> Lafortune, L. et Saint Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck université

<sup>38</sup> Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Belin

<sup>39</sup> Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Belin

<sup>40</sup> Darwin, C. (1872). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Broché

<sup>41</sup> Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Academic press

que l'on va donner à un événement est indépendante de nous-même. Il s'agit en général d'un événement négatif. Il est en effet plus facile pour un individu de ne pas prendre parti pour un événement qui ne nous met pas en valeur. L'attribution interne, quant à elle, explique un phénomène par la personne elle-même. Prenons pour exemple les résultats à un examen de mathématiques. Si on a obtenu une bonne note on aura tendance à dire que c'est parce qu'on a beaucoup travaillé ou que l'on est doué dans cette matière. Au contraire si j'ai obtenu une mauvaise note, on va attribuer l'échec au professeur en disant par exemple que l'examen n'était pas à notre niveau.

La **confiance en soi** naît, d'après Martin et Briggs<sup>42</sup>, de « la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche ».

Sur la **motivation**, les avis sont largement partagés. Cependant, plusieurs sont en accord pour affirmer qu'il existe une motivation intrinsèque et une autre extrinsèque qui nous poussent à agir. Pour la première, l'individu va entrer en action pour lui-même. Par exemple un enfant va apprendre une leçon d'histoire parce qu'il aime cette matière. Dans la deuxième, c'est un élément extérieur qui l'y entrainera. C'est ainsi que beaucoup d'enfants fonctionnent : « un bon-point si tu es sage ».

La **sécurité affective** pourrait donc se définir comme une situation dans laquelle un individu se sent rassuré, à l'abri du danger. Elle permettrait donc, d'après la définition de l'affectivité, de créer un climat favorable à la compréhension et à l'expression des émotions ainsi que le développement d'une confiance en soi. L'enfant construit alors ses représentations vis à vis des apprentissages et de ses capacités, il va donc avoir tendance à s'attribuer ses erreurs autant que ses réussites (attribution interne) et à prendre plus de risques sans sentiment de danger face à l'échec.

La pédagogie Freinet est très sensible à cette notion de sécurité affective. Laurent Ott<sup>43</sup> mène une réflexion à ce sujet et met l'accent sur l'importance de l'éducation à la prise de risque pour « rassurer l'enfant sur ce qu'il est ». En effet le risque est pour Ott le contraire du danger et peut jouer un rôle dans la sécurité. Là où le danger n'est pas anticipé, le risque lui est préparé et réfléchi. L'enfant renforce ainsi ses propres capacités de protection ce qui constitue la meilleure des sécurités. Concrètement, cette prise de risque peut se présenter sous forme de missions responsabilisantes, de travaux en autonomie avec des moments en dehors de la classe. Il s'agit de

---

<sup>42</sup> Lafortune, L. et Saint Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck université

<sup>43</sup> Ott, L., (2011, février). *La sécurité effective par la sécurité affective. Etre en sécurité en pédagogie Freinet*. Le nouvel éducateur, pp. 11-13.

créer une atmosphère collective qui permet à l'enfant d'être lui-même avec ses peurs, ses émotions et ses atouts. Cependant il faut ajouter que cette atmosphère de sécurité affective ne s'instaure seulement dans la relation, la proximité et l'attention à l'autre.

Un sentiment de sécurité affective, un cadre intériorisé, un sentiment d'appartenance au groupe et une estime de soi sont les conditions nécessaires que l'école doit assurer pour permettre aux élèves de développer leur autonomie et d'éprouver du plaisir à apprendre.

Nous avons choisi d'étudier cette autonomisation des jeunes élèves dans les rituels car il constitue un des moments clés de la maternelle en ce qui concerne la mise en sécurité affective des élèves. Ce sujet avait d'ailleurs fait l'objet de notre travail de recherche de l'an dernier et nous pensons qu'il peut être un moment favorisant les premières prises d'autonomie des élèves.

### *C/ Le rituel : un moment privilégié pour la naissance de l'autonomie*

Dans cette partie nous allons tenter de clarifier le mot rituel descendant du mot rite pour ensuite comprendre le sens que prend le rituel à l'école maternelle et la façon dont il doit être pensé et conçu dans les classes pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves.

#### **a. Rites et rituels : définitions générales**

Le terme **rite** s'applique au départ au domaine religieux. En effet, Durkheim (1912)<sup>44</sup> définit les rites comme des « règles de conduite qui prescrivent comment l'homme doit se comporter avec les choses sacrées ».

Cette idée de « règle de conduite » peut être mise en parallèle avec les règles de la vie sociale et c'est pourquoi le mot rite s'utilise aussi pour parler de ce qui détaille le contenu, la périodicité et l'ordre des cérémonies qui se pratiquent dans la société. C. Rivière<sup>45</sup> étaye la définition de Durkheim en expliquant que les rites sont « des actes répétitifs et codifiés, souvent solennels, d'ordre verbal, gestuel et postural, à forte charge symbolique ». Le rite n'est pas spontané, au contraire il est réglé, fixé et le respect des règles garantit son efficacité. Combemale P.<sup>46</sup>,

---

<sup>44</sup>Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, PUF

<sup>45</sup>Boudon, R., Cherkaoui, M., Besnard, P., Lécuyer, B.P., (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Larousse

<sup>46</sup>Combemale, P., (2007, février). *Rites et Rituels*. Alternatives économiques, n°255, pp.85-87.



professeur agrégé de sciences sociales, insiste sur le fait que la vie sociale est constituée de rites et cela depuis son origine. Il explique aussi que le rite est une « manipulation collective de symboles » qui implique des « croyances partagées ». Le rite fabrique donc du social parce qu'il rassemble autour de mêmes croyances et qu'il ne peut s'exercer seul. Dans son article, l'auteur cherche à dégager des invariants, des régularités de forme ou de fonction du rite, du fait de l'énorme profusion de pratiques dans le monde. Il dégage trois points communs qui sont « la séparation d'avec l'état antérieur ou du groupement d'appartenance antérieur » ainsi que « la mise en écart provisoire » et enfin « l'agrégation qui réinsère l'individu dans la communauté avec son nouveau statut ». Nous voyons ici que le rite fabrique un être nouveau, il représente le passage d'une identité sociale à une autre. Il est aussi le support et le lien de retentissements affectifs importants.

Le mot **rituel** s'applique au départ à la codification par écrit d'un rite. En effet, les deux mots rite et rituel sont issus du latin « ritus » pour le premier et de « rituales libris » (livre traitant des rites) pour le second.

Mis à part cette définition étymologique qui concerne surtout les rites et rituels religieux, il est vrai que les deux termes sont aujourd'hui souvent employés pour exprimer le même concept, c'est à dire quelque chose d'habituel, qui se répète avec plus ou moins de significations et de symboliques. Aujourd'hui le terme de rituel est largement utilisé à l'école maternelle, mais dans quel cadre ?

## **b. Comprendre la notion de rituel à l'école maternelle**

Le terme « **rituel** » employé à l'école maternelle serait utilisé pour connoter le côté répétitif de ses activités. Il serait aussi tiré de la notion de « rite » comme l'a explicité Combemale P.<sup>47</sup> car nous pouvons faire le parallèle entre les trois invariants que le professeur a dégagé et ce qui se joue dans ces rituels de la maternelle. En effet, l'entrée en maternelle représente une grande séparation avec le cocon familial. L'enfant doit quitter le statut d'enfant-sujet ou égocentré pour passer au statut d'individu socialisé et d'élève. Il change donc de groupe d'appartenance. Les rituels sont justement là pour faire acquérir à l'enfant l'ensemble des rites de notre société et les règles de l'école mais aussi des notions essentielles pour comprendre le monde et grandir sereinement. L'école maternelle est aussi perçue par l'enfant comme une sorte de mise à l'écart avec la « mère » (personne symbolique) et l'environnement familial. Il change aussi de lieu de vie durant la journée et devient élève.

En **1986**, les orientations pour l'école maternelle en définissent ses objectifs. Pour chacun

---

☞ <sup>47</sup>Combemale, P., (2007, février). *Rites et Rituels*. Alternatives économiques, n°255, pp.85-87.

d'eux un passage décrit précisément ceux qui concernent les activités de rituels. C'est la première fois que la notion de rituel est sous-entendue dans les textes officiels depuis la création de l'école maternelle. On parle alors d' « habitudes collectives », de « structuration du temps et de l'espace ». En 2002<sup>48</sup>, dans les différents domaines proposés par les programmes, nous retrouvons l'importance de l'apprentissage des repérages spatio-temporels. S'ajoutent à cette priorité, l'apprentissage de règles bénéfiques pour l'enfant. Les activités rituelles apparaissent nécessaires : « l'appropriation des règles de vie par la réitération d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...). Cependant, les enseignants se doivent de les faire évoluer pour s'adapter à la progression de ses élèves : « celles-ci peuvent être transformées dans la forme et le temps. Lorsque tous les enfants se sont appropriés un rituel, il doit évoluer ou être remplacé ». En 2008<sup>49</sup>, les rituels ne sont là encore pas explicitement présentés. On retrouve pourtant, dans le contenu des domaines d'activités, des éléments qui définissent leur fonction. Dans le paragraphe « échanger et s'exprimer », l'accent est mis sur les activités d'échange, de discussion qui sont souvent pratiquées lors des rituels (par exemple le « quoi de neuf »). Au niveau du domaine « découvrir le monde », la nécessité de fournir aux enfants des repères spatiaux et temporels est encore soulevée.

En analysant plus finement le passage de la définition des rituels de manière générale aux rituels de l'école maternelle nous pouvons voir que les rituels de politesse et les rituels de transition (déplacements, regroupements...) permettent aux enfants de se sentir membre d'un groupe (en communauté dans la définition propre du rituel). De plus, grâce aux rituels de passage (anniversaires par exemple), l'enfant apprend les comportements permettant le vivre ensemble. Cette activité peut être mise en relation avec un des points qui définit le rituel, à savoir l'idée de pratiques réglées. Enfin, à travers les rituels culturels traditionnels qui relèvent de la mémoire collective, l'enfant acquiert des repères spatio-temporels et sociaux qui le sécurisent. Comme dans la définition du rituel, les moments de vie deviennent rythmés et remplis de sens pour l'enfant.

Tous ces bénéfices sont des conditions essentielles, rappelons-le, à l'accès à l'autonomie : la sécurité affective, l'appartenance au groupe, la compréhension des normes sociales et les repères spatio-temporels. Au-delà des BO, recherchons quels sont les fonctions et objectifs des rituels et les critiques qu'ils rencontrent pour comprendre comment les rituels sont au service de l'apprentissage de l'autonomie.

---

<sup>48</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2002, février). Programme de l'école maternelle. *Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002.*

<sup>49</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2008, juin). Programme de l'école maternelle- Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel hors série n°3 du 18 juin 2008.*

### c. Les rituels à l'école maternelle : Pourquoi ? Comment ?

#### ○ Fonctions et objectifs du rituel

Les théories des auteurs, décrites ci-dessous, nous montre les fonctions et les objectifs des rituels en école maternelle. Elles nous ont permis de réfléchir sur les conséquences que les rituels peuvent avoir sur l'apprentissage de l'autonomie et sur le sentiment de sécurité affective.

Amigues R. et Zerbato-Poudou M-T. (2000)<sup>50</sup>, proposent quatre fonctions du rituel : la fonction sociale, chronogénétique et topogénétique, contractuelle et intégrative.

La fonction **sociale**, permet de « signifier à travers une pratique collective ce qui est licite et ce qui ne l'est pas ». C'est à dire qu'un enfant qui vient de la maison et qui rentre à l'école, va devoir changer son comportement en celui d'élève. Un comportement est adapté à « ici et maintenant », au lieu et au moment et à la position que l'on occupe. Un élève n'est pas un enseignant, et un élève qui est en classe avec un enseignant doit démontrer un certain comportement. Il faut qu'à travers le rituel chacun retrouve sa place et son rôle lié à la situation. Ceci favorise la bonne organisation sociale et si chacun connaît sa place et son rôle, on peut, d'après les auteurs, éviter les conflits. Cette fonction est directement lié à l'apprentissage de l'autonomie car il requière l'adaptation d'un contexte à un autre et la connaissance de son rôle en ayant intégré des normes.

D'autre part, le rituel met en rapport direct l'élève avec les autres, ce qui va lui faire prendre conscience qu'il est une personne dans un groupe. Ceci est également un apprentissage social où l'enfant s'individualise dans l'appartenance à un groupe. Il est une des conditions même de l'accès à l'autonomie.

La fonction qui est **chronogénétique et topogénétique**, il est important de donner la définition de ces termes. La « chronogénèse » est d'après Chevallard<sup>51</sup> le savoir qui avance alors que la « topogénèse » est la place respective du maître et des élèves dans leur rapport aux savoirs. Dans la première, on permet aux rituels d'introduire de nouveaux objets quand les élèves maîtrisent un

---

<sup>50</sup> Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école maternelle*. Retz

<sup>51</sup> Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école maternelle*. Retz

savoir. Évidemment, il va être intéressant de chercher si le savoir est assez intégré et compris pour que l'enfant soit autonome avec celui-ci. Pour devenir autonome il faut créer un manque et à partir de ce manque, le rituel permet d'apporter de nouveaux objets de savoir qui vont entraîner la curiosité. Dans la topogénèse, chacun apprend à respecter sa place de maître et d'élève. Comme les enfants ont un rôle d'élève, il vont avoir une possibilité d'action spécifique leur permettant d'accéder au savoir. Par exemple, en mettant en place une grille de service, chacun enfant pourra participer à une tâche précise et apprendre. Si ce rôle n'est pas donné aux élèves, les enfants qui ne sont pas à la recherche de ce savoir auront plus de difficultés à le rencontrer. Si le rôle est respecté c'est peut-être aussi que l'enfant y donne du sens et donc qu'il est un peu plus autonome.

La fonction **contractuelle** se prononce en lien direct avec le contrat didactique de Brousseau<sup>52</sup> (1986). Il permet donc à la fois de cadrer et de faire comprendre aux acteurs ce que l'on attend d'eux. Dans ce contexte, l'élève connaît une ligne directrice, sait où il va et c'est pour cela, que l'on affirmera ici, que le rituel est sécuritaire. Si l'on compare avec la définition de la sécurité affective, cette fonction peut permettre une plus grande motivation puisque l'élève voit un objectif à atteindre. Encore faut-il bien sûr que l'élève « accepte » le contrat. S'il le fait, il osera prendre plus de risques et la réussite engendrée sera d'autant plus reconnue. L'enfant pourra développer une confiance en soi et une attribution interne à ses succès et ses erreurs. Cette fonction du rituel qui cadre les différents acteurs est aussi, comme nous l'avons vu plus haut, une condition élémentaire à la construction de l'autonomie. En effet, l'autonomie ne peut se développer sainement que si l'environnement et le fonctionnement de celui-ci sont cadrés. Cependant, une condition impérative est que le sujet se sente en accord avec ce cadre et se soit senti acteur de sa construction.

La fonction **intégrative** montre que les rituels amènent à tout apprentissage scolaire en construisant les bases. Cette construction se décline sous deux formes : instrumentale et sociale. Cette double intégration se fait dans un cadre collectif, connu de tous les élèves de la classe. De même, les auteurs parlent de maîtrise des activités collectives, qui se verront intégrées par chaque élève, automatisées et deviendront des routines, c'est à dire que la maîtrise sera telle qu'elle ne sera plus problématique. Ces routines de classe « sont utilisées progressivement comme règles de conduite individuelle reconnue socialement par ce collectif », ce qui est la condition même de l'accès à l'autonomie.

---

<sup>52</sup> Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école maternelle*. Retz

Doly A-M<sup>53</sup>, ne parle pas de fonctions mais décrit deux objectifs du rituel qui sont le développement affectif et intellectuel de l'élève. Dans les deux cas, elle exprime la nécessité pour l'enfant de développer la capacité symbolique. Celle-ci passerait par l'alternance de « présences et d'absences vraies ». « La **présence vraie** est à la fois matérielle et symbolique de telle sorte qu'elle laisse à l'enfant des matériaux et des traces réutilisables, fixables dans la mémoire quand il sera seul. Une **absence vraie**, confiante dans l'enfant, le laisse dans ce vide et cette **frustration de l'absence** qui, l'oblige à trouver des moyens de remplacement, à réutiliser les traces (sons de la langue, objets transitionnels, images, etc.), à entrer dans le désir et en même temps, dans le temps, l'espace et la causalité et plus généralement le monde de la culture où les hommes sont entre eux et le monde dans des rapports de mots, de pensée, de savoirs et de lois ». Cette alternance répétée permet petit à petit à l'élève d'anticiper les situations futures et donc d'être plus à même d'agir. L'alternance pourrait être perçue comme insécuritaire car elle met l'enfant dans des situations inconfortables au niveau affectif, surtout dans l'« absence vraie » et au niveau intellectuel dans les situations-problèmes. Cependant, elle ne l'est pas car il y a une répétition dans des situations contrôlées que sont les rituels. De plus, l'anticipation que l'alternance va permettre à l'élève sera d'autant plus favorable au développement de son autonomie. En effet, l'élève dans la répétition va mettre en place des schémas qui lui permettront de savoir agir dans une autre situation. Il aura donc intégré des compétences à réinvestir dans des contextes nouveaux et sera ainsi plus autonome. Par ailleurs, l'auteur insiste sur la nécessité de l'adulte pour créer ces situations d'alternance et absence. Si personne n'est présent, « les enfants ne mettent pas en œuvre des « rituels » comme modalités de « passage » pour entrer dans le monde social et culturel instauré par les adultes, mais de simples répétitions/balancements moteurs, archaïques, qui garde l'enfant dans la situation fœtale originelle ».

Les différentes fonctions du rituel doivent être prise en compte et réfléchies par l'enseignant au moment de la conception du rituel et de sa mise en œuvre. Ceci permettra aux élèves de développer un sentiment de sécurité affective, d'appartenance au groupe, de confiance en soi et une intégration du cadre. Conditions essentielles, nous l'avons vu, au développement de l'autonomie chez l'individu.

- **Une pratique réfléchie des rituels**

---

<sup>53</sup> Doly, A-M., De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*, Nathan

Pour Anne-Marie Gioux (2000)<sup>54</sup> l'enjeu est de passer d'un rituel ponctuel répétitif à un rituel chargé de sens. Dans son autre ouvrage de 2009<sup>55</sup>, elle donne sa vision des objectifs des rituels. Pour elle, les situations ritualisées ont pour but de modéliser les conduites dans un souci de transmission « culturelle », de développer une appartenance à un groupe ainsi que de mettre les enfants en sécurité physique et affective. L'auteur nous explique ensuite que le fait d'accorder une petite marque d'attention à chaque enfant au moment de l'appel lui permet de se dégager du groupe qui peut être perçu comme étouffant. Il faut « penser à l'individuation essentielle du tout-petit dans une société élargie ». L'enjeu majeur des rituels selon l'auteur est « de faire de l'enfant un acteur au plein sens du terme dans un jeu scolaire qui a du sens à long terme, et non pas de le conditionner à des tâches brèves, ponctuelles, insignifiantes ». Ici Anne-Marie Gioux fait la distinction entre ce qu'elle considère être une routine et ce qu'elle considère comme un véritable rituel. Elle pointe le doigt sur la grande difficulté de conception du rituel à l'école maternelle qui est de ne pas mettre en place un rituel qui se transformerait en « édredon temporel » pour les enfants. Cet édredon temporel est décrit par l'auteur comme une sorte de barrière qui permet aux enfants de se protéger de l'imprévu et de la vie perçue comme dangereuse dans ce moment de véritable bouleversement qu'est l'entrée à l'école. Cet édredon empêcherait aussi l'accès au sens des apprentissages pour les enfants. Les gestes professionnels des enseignants et leurs choix pédagogiques dans la conception des rituels et dans son exercice ont donc un rôle majeur dans le rapport qu'entretiennent les enfants avec les apprentissages à long terme. Il faut trouver le juste équilibre pour faire perdurer un sentiment de sécurité chez les enfants tout en arrivant à ce qu'ils s'approprient les « règles du jeu » scolaire et ce grâce à une posture et des choix pédagogiques appropriés.

Zaberto-Poudou M-T.<sup>56</sup> rejoint les idées d'Anne-Marie Gioux et précise l'importance particulière que l'enseignant doit accorder aux lieux où se déroulent les activités dans l'espace classe, à la place occupée par chacun, aux attitudes à observer, au choix des outils et des supports spécifiques, aux rythmes des activités. Tout cela dans le but d'instaurer « ce qui est nécessaire pour construire un cadre rassurant et fonctionnel qui permet aux élèves d'inscrire leur activité dans un rapport symbolique aux savoirs ».

D'après Doly, A-M<sup>57</sup>., les enfants comme nous l'avons vu précédemment ont besoin de

---

☞ <sup>54</sup>Gioux, A.M., (2000). *Première école premier enjeux*. Broché.

<sup>55</sup> Gioux, A.M., (2009). *L'école maternelle, une école différente*. Paris: Hachette éducation.

☞ <sup>56</sup>Zerbato-Poudou, M.T., (2010, septembre, octobre). *Des rituels qui donnent du sens*. *Cahiers pédagogiques*, n°483, pp. 36-37.

<sup>57</sup> Doly, A-M ., De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*, Nathan

situations problèmes pour apprendre à anticiper. Il est donc essentiel pour l'enseignant de constamment renouveler en permettant aux élèves d'accéder à de nouvelles compétences après en avoir intégrées d'autres. Cependant, il faut bien laisser l'opportunité à l'élève de maîtriser les compétences en créant des situations problèmes à répétition qui sont les mêmes en soi mais qui se différencient par leur forme, leur « habillage ». La répétition de ces situations dans différents contextes induira une plus grande anticipation et donc une meilleure autonomie.

Ces différents auteurs nous expliquent l'importance de la réflexion que les enseignants doivent accorder aux rituels pour ne pas tomber dans une routine et pour permettre d'accéder aux apprentissages. Ils donnent quelques pistes à mettre en application pour donner à chaque élève la possibilité de s'individualiser et de progresser. Ceci implique donc la nécessité de faire évoluer les rituels en restant proche du niveau et de la demande des élèves. La compétence d'autonomisation serait donc une compétence transversale aux différents apprentissages des rituels. Cette compétence développée en faisant évoluer les rituels permettrait donc l'accès au sens des apprentissages. Nous voyons donc que le rituel est un moment clé pour l'autonomisation des élèves du fait que de nombreux prérequis à son développement sont par essence présents. Il est donc du devoir de l'enseignant de développer ces prérequis et de veiller à faire évoluer les rituels afin de développer l'autonomie des élèves et de les faire accéder au sens des apprentissages.

Dans la partie suivante nous allons présenter le protocole de recherche que nous avons mis en œuvre afin de répondre à nos questions de recherches: en quoi les rituels en petite section de maternelle participent à l'apprentissage de l'autonomie ? Quels sont les gestes professionnels adoptés par l'enseignant permettant le développement de l'autonomie dans les rituels ? Comment faire évoluer les rituels pour favoriser le développement des élèves ?

## **II. Méthodologie**

### ***A/ Données pour répondre***

Rappelons que dans ce mémoire nous tentons de comprendre en quoi les rituels et leur évolution en petite section de maternelle participent à l'apprentissage de l'autonomie.

Pour répondre à ces questionnements, il était évident de récolter des données très précises. Celles-ci devant être des rituels matinaux de petite section de maternelle. Afin d'établir une étude pointue, nous avons décidé d'obtenir des données de deux classes différentes, nous amenant à réaliser une comparaison entre les enseignants et les différentes pratiques possibles et une comparaison de l'autonomie des élèves. De plus, comme nous voulions évaluer l'évolution de l'apprentissage de l'autonomie dans le temps, nous avons décidé de faire une étude longitudinale qui consiste en le suivi des deux classes à différents moments de l'année. Nous nous préoccupons de l'analyse de l'évolution des gestes de l'enseignant afin de voir si il se soucie de l'approfondissement de l'autonomie de chaque élève. Pour compléter notre étude, il sera intéressant de voir si les élèves évoluent dans cette acquisition de l'autonomie au cours de l'année de la petite section de maternelle.

Pour cela, il était nécessaire d'obtenir des données pour lesquelles nous pouvions réaliser une analyse réfléchie et ne se basant pas seulement sur une seule observation de classe. De ce fait, des enregistrements vidéo semblaient répondre de manière pertinente à nos exigences. Une enseignante, qui se trouvait dans la classe que nous dénommerons « classe A » a accepté de se faire filmer avec ses élèves. Cependant, l'enseignante de la deuxième classe, appelée désormais « classe B » a voulu que nous fassions seulement des enregistrements auditifs. Les vidéos et enregistrements auditifs obtenus permettent de faire une analyse distancée et non « à chaud ». Ces enregistrements ont été réalisés à trois moments différents de l'année : en décembre, février et mars. Les classes concernées se situent dans la même école du centre-ville de Montpellier. Les professeurs des écoles des classes A et B sont par ailleurs toutes deux maître-formatrices donc reconnues pour leurs compétences dans l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes.

### ***B/ Procédés***

L'analyse que nous allons réaliser s'établira sur plusieurs points et répondra aux différentes questions de recherche.

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant possède un rôle essentiel et nous rechercherons quels sont les gestes professionnels adoptés par l'enseignant permettant le développement de l'autonomie dans les rituels. Ainsi, nous allons comparer les enseignantes des classes A et B au



niveau des gestes professionnels favorisant le développement de l'autonomie dans les rituels et l'évolution de ces gestes dans le temps.

D'autre part, nous voulons comparer les élèves des deux classes afin de constater les différences interindividuelles et interclasses concernant l'apprentissage de l'autonomie et leur avancement dans le temps.

Pour cela, nous n'avons pas voulu rédiger un verbatim du rituel intégral par manque de temps mais également car nous avons pensé qu'il ne serait pas pertinent de tout retranscrire. En effet, en plus de l'analyse des prises de parole, nous voulons nous concentrer sur des comportements, des organisations, des postures enseignantes. Notre étude nous permettra donc de regarder des indices plus larges que ceux qui passent à travers le langage. Aussi, nous avons voulu nous focaliser sur les dix premières minutes du rituel afin d'éviter les biais liées à la perte de concentration des élèves qui ne dépasse pas un quart d'heure à cet âge là.

### *C/ Critères d'analyse*

Avant d'analyser les dix premières minutes des rituels, nous répondrons à ces questions : quels étaient les contenus du rituel, l'organisation spatiale, le matériel utilisé, comment s'est déroulé l'accueil et l'installation au point de rassemblement ? Nous pourrons déjà comparer les pratiques des deux classes et regarder s'il existe une évolution en lien avec l'autonomie.

Après ceci, nous analyserons les dix premières minutes des rituels de chaque classe. Nous rechercherons quels sont les comportements, attitudes et choix pédagogiques de l'enseignant pour permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie. Par la suite, nous regarderons si les élèves sont effectivement autonomes ou non. Nous comparerons les deux classes et analyserons l'évolution dans chaque classe. Pour cela, rappelons que dans la première partie, nous avons étudié ce qu'était l'autonomie. De plus, nous avons mis en évidence qu'un enfant de trois ans ne possède pas la même forme d'autonomie qu'un adulte et même qu'un enfant plus âgé. Ce que nous exigeons chez un enfant de cet âge est également influencé par le fait que nous sommes dans une institution. En classe, l'enseignant souhaite que l'élève soit autonome sous une certaine forme car l'environnement école le demande. En dehors de l'école, on ne recherchera pas les mêmes formes d'autonomie.

Les critères donnés ci-dessous ont été construits à partir des différentes formes d'autonomie proposées par M-A Hoffmans-Gosset<sup>58</sup> : autonomie physique, affective et intellectuelle. Rappelons

---

<sup>58</sup> Hoffmans – Gosset, M-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique Sociale, Lyon.

que l'auteur parle d'autonomie physique vis-à-vis des gestes quotidiens et de la prise de conscience des capacités propres de l'enfant pour devenir responsable de ses actes. L'autonomie affective est le détachement de l'adulte pour arriver à une relation d'interdépendance. L'autonomie intellectuelle permet à l'élève de penser par lui-même.

### **a. Autonomie et enseignant**

Pour essayer de voir si les enseignants que nous avons observés dans leur classe permettent ou non la prise d'autonomie de leurs élèves et son libre exercice au cours des rituels nous avons dégagés plusieurs critères d'observation.

#### Autonomie intellectuelle:

- ⊗ L'enseignant met à la portée des élèves du matériel adapté leur permettant de participer aux rituels de manière autonome.
- ⊗ L'enseignant laisse la place à la parole de l'élève en lui accordant du temps pour sa réflexion. Il permet ainsi à l'élève de penser par lui-même et de répondre seul.
- ⊗ L'enseignant crée des affichages destinées à aider les élèves à « s'auto-étayer » et donc à être autonome dans la construction des apprentissages.
- ⊗ L'enseignant étaye si besoin ce qui permet à l'élève de se mettre en posture réflexive et non passive
- ⊗ L'enseignant introduit les activités du rituel en rappelant les savoirs travaillés précédemment.
- ⊗ L'enseignant clôture les activités du rituel en relevant les savoirs développés.

Comme pour l'item précédent, les élèves font les liens entre les différents apprentissages et sont plus à même d'exercer leur autonomie.

#### Autonomie physique:

- ⊗ L'enseignant crée une organisation spatiale qui permet aux élèves de se déplacer et s'installer seuls au coin du rituel.
- ⊗ L'enseignant utilise des outils qui permettant aux enfants de savoir ce qu'ils doivent faire sans qu'il ait à intervenir. Les enfants peuvent donc agir de manière adaptée et autonome
- ⊗ L'enseignant crée une organisation spatiale qui permet aux élèves de se déplacer sans gêner les autres et sans se mettre en danger.
- ⊗ L'enseignant adapte et module l'organisation temporelle du rituel en fonction du besoin d'autonomie des enfants. Ainsi l'enseignante veille à ne pas inhiber une forme où une autre de

l'autonomie des élèves.

- Ⓣ L'enseignant étaye de manière à ce que l'élève reste actif physiquement mais parvienne à réaliser

la tâche. Les élèves sont accompagnés dans la réussite de la tâche mais restent tout de même autonomes.

#### Autonomie affective :

- Ⓣ L'enseignant étaye de manière à ce que l'élève reste actif physiquement mais parvienne à réaliser

la tâche. Les élèves sont accompagnés dans la réussite de la tâche mais restent tout de même autonomes.

- Ⓣ L'enseignant demande aux enfants de poser leur doudou avant le rituel. Elle permet ainsi aux élèves de se détacher de l'environnement familial de manière progressive et donc de s'autonomiser affectivement.

- Ⓣ L'enseignant explique aux élèves qu'ils peuvent demander de l'aide quand ils en ont besoin. Cela permet de les rendre autonome dans la reconnaissance de leurs difficultés et de leurs besoins en étayage.

- Ⓣ L'enseignant laisse la place à la parole de l'élève qui veut faire sa place dans le groupe. Les élèves savent ainsi qu'ils peuvent s'exprimer de manière autonome et que leurs propos seront bien accueillis.

- Ⓣ L'enseignant met en place dans le rituel des dispositifs qui permettent à l'enfant de se sentir appartenir à un groupe.

- Ⓣ L'enseignant initie à l'entraide. Il permet et développe ainsi la prise d'initiative des élèves pour aider leurs camarades et donc l'autonomie.

### **b. Autonomie et élèves**

Avant d'exposer les différents critères, il est essentiel de préciser que nous analyserons les élèves en situation de rituel. Les comportements attendus pour démontrer qu'un enfant devient de plus en plus autonome, seront donc en lien direct avec le contexte du rituel même si une bonne part de nos critères peut être transposée aux autres moments de la classe.

#### Autonomie physique :

L'élève est capable de :

- Ⓣ Se déplacer seul vers le point de rassemblement du rituel.

- ⑩ Se déplace sans gêner les autres et sans se mettre en danger.
- ⑩ Participer activement aux gestes quotidiens du rituel. L'élève possède un comportement actif et non passif.

Autonomie affective :

l'élève est capable de :

- ⑩ S'exprimer à la première personne du singulier : « je ». Il prend alors conscience qu'il est un être différent des autres et qu'il peut avoir une parole unique (conscience de soi).
- ⑩ Prendre l'initiative de s'exprimer devant le groupe.
- ⑩ Prendre la parole dans le groupe sans monopoliser la parole car il a conscience qu'il est en présence d'élèves qui veulent peut-être également s'exprimer.
- ⑩ Aider ses camarades en prenant lui-même l'initiative de le faire.
- ⑩ Poser son doudou, sans pleurs. Le doudou constitue un objet transitionnel comme nous l'avons vu avec F. Dolto<sup>59</sup>, si l'enfant prend de plus en plus de distance avec son doudou cela pourrait signifier qu'il est de plus en plus indépendant de ses parents également.
- ⑩ Demander de l'aide car l'enfant comprend qu'il est interdépendant et qu'il n'est pas égo-centré.

Autonomie intellectuelle :

L'élève est capable de :

- ⑩ Se mettre seul au travail (BO), c'est à dire en condition d'écoute pour le rituel.
- ⑩ Maîtriser un savoir : à cet âge on apprend par exemple à compter, à lire son prénom. Cependant, les exigences seront différentes en fonction de l'enseignant, des contenus des rituels proposés et de l'avancement dans l'année.
- ⑩ Prendre la parole devant le groupe pour s'exprimer sur un savoir, sur une règle de classe.
- ⑩ Se repérer dans le temps : il connaît les jours de la semaine et sait quel jour on est.
- ⑩ Se repérer dans l'espace : il connaît le lieu, le matériel et sait l'utiliser
- ⑩ Trouve les actions les plus efficaces pour accomplir une tâche (BO)
- ⑩ Adopte une posture ludique-créative qui montre que l'élève est autonome dans l'exécution des tâches
- ⑩ Faire le lien entre les différentes situations d'apprentissage et prendre du recul sur les apprentissages, ce que nous pourrions rapprocher de la posture réflexive de l'élève proposée par D.

---

<sup>59</sup> Dolto, F. (1981). *Au jeu du désir*. Seuil

Bucheton<sup>60</sup> qui « permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. »

Ces différents indices qui pourraient démontrer de l'autonomie ne sont évidemment pas exhaustifs, ils pourront être complétés au cours de l'analyse vidéo que nous allons faire. De plus, il sera très difficile d'observer chaque enfant et l'évolution de l'autonomie chez chacun. Nos observations se porteront donc sur les comportements démontrant autonomie au niveau du groupe classe et dans les dix premières minutes du rituel. Il ne s'agira donc pas d'une évaluation individuelle de l'autonomie mais plutôt d'une évaluation collective en pointant certains comportements. A partir des résultats, nous tenterons de voir s'il existe une évolution réelle au cours de l'année de ces comportements témoins d'autonomie.

### **c. Remarque pour l'analyse des résultats**

Pour des questions de visibilité des résultats, nous avons décidé de caractériser les observations par un code couleur. En effet, pour chaque signe observé relatif à une forme d'autonomie nous allons déterminer d'une part si l'enseignant favorise plus ou moins l'autonomie et pourquoi ; et d'autre part si les élèves démontrent un comportement plus ou moins autonomes et pourquoi.

Pour chaque observation relative à l'autonomie, voici le code utilisé :

Pour l'enseignant :

- **Autonomie physique/affective/intellectuelle – enseignant** : cela signifie que l'enseignant ne favorise en aucun cas l'accès à l'autonomie
- **Autonomie physique/affective/intellectuelle – enseignant** : cela signifie que l'enseignant ne favorise pas entièrement l'accès à l'autonomie
- **Autonomie physique/affective/intellectuelle – enseignant** : cela signifie que l'enseignant favorise entièrement l'accès à l'autonomie

Pour un ou plusieurs élèves :

- **Autonomie physique/affective/intellectuelle – élève(s)** : cela signifie que le(s) élève(s) ne démontrent pas un comportement autonome
- **Autonomie physique/affective/intellectuelle – élève(s)** : cela signifie que le(s) élève(s) ne

---

<sup>60</sup> Bucheton, D. (2009) L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés. Octarès

démontrent pas tout à fait un comportement autonome

- **Autonomie physique/affective/intellectuelle – élève(s)** : cela signifie que le(s) élève(s) démontrent un comportement autonome

Pour la retranscription des verbatim, nous avons également utilisé un code :

« M »: correspond à la parole de l'enseignante

« E »: correspond à la parole d'élève

« Es »: correspond à la parole de plusieurs élèves

« <...> »: inaudible

« A »: signifie que l'interlocuteur insiste sur le son de la lettre

« + »: signifie qu'il y a une pause brève

« !, ? » : signifie que l'intonation est exclamative ou interrogative

### III. Résultats et analyse

#### A/ Résultats et analyse de l'organisation du rituel

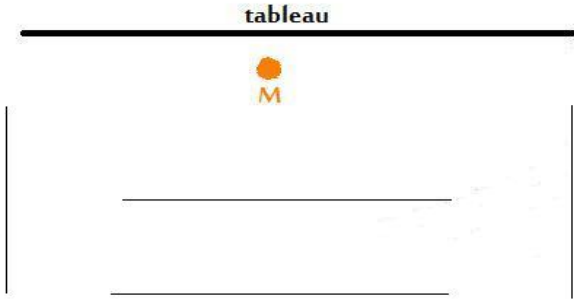
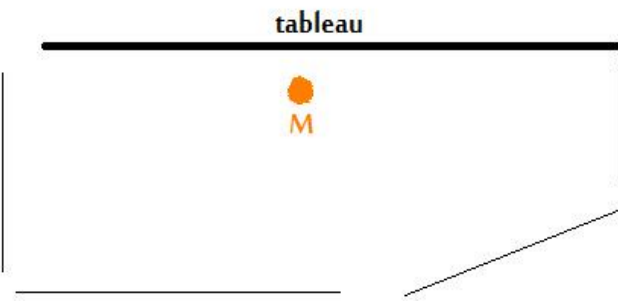
##### ⌘ Temps

	Classe A	Classe B
Décembre (P1)	Temps : 43'	Temps : 45'
Fin Janvier (P2)	Temps : 38'	Temps : 58'
Mars (P3)	Temps : 35'	Temps : 60'

Nous voyons que le temps moyen des rituels de la classe B est supérieur à celui de la classe A cependant dans tous les cas il est sûr que les rituels sont bien trop long pour les enfants.

- Autonomie physique, intellectuelle et affective – Enseignant : Les élèves sont assis sur le banc pendant presque une heure pour la plupart des rituels observés. Dans ces conditions, un enfant aura du mal à développer son autonomie s'il perd sa concentration et veut bouger. De plus, les rituels de la classe B sont aussi plus longs car l'enseignante a voulu nous montrer toutes les activités qu'elle développe dans les rituels.

⌘ Organisation spatiale

	Classe A	Classe B
P1	 <p>Chaque groupe de classe : rouge, vert, bleu, jaune, possède son banc pour s'asseoir. Deux sur les côtés, un derrière et un au milieu. Chaque enfant a la place pour s'asseoir. L'enseignante possède une chaise où elle peut s'installer au milieu gauche en face des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie physique - Enseignant</u> : l'enseignante favorise l'autonomie physique puisque l'enfant va avoir une place précise sur un banc déterminé. De plus, l'espace est assez grand et l'organisation des bancs permet aux élèves de se déplacer librement et de s'installer seuls au coin du rituel.</li> </ul>	 <p>Les enfants sont assis sur des bancs disposés en U autour du tableau. L'enseignante a à sa disposition une chaise roulante qui lui permet de se déplacer dans tout l'espace du rassemblement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie physique Elève et Enseignant</u> : L'organisation des bancs ne permet pas aux élèves de s'installer seuls au coin rituel. L'enseignante doit intervenir pour placer les élèves qui ne trouvent pas de places. Elle doit resserrer les enfants afin de faire de la place. Les élèves ont la place de circuler sans se gêner mais les bancs ne sont assez longs pour que tout le monde ait une place confortable (des enfants sont de biais, parfois les uns sur les autres).</li> <li>○ <u>Autonomie affective – Enseignant</u> : La conscience de</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie affective - Enseignant</u> : chaque élève sait qu'il appartient à un groupe déterminé par un espace physique. Il existe une place pour chaque enfant ce qui paraît également important pour ressentir qu'il existe une place affective pour lui dans le groupe.</li> </ul>	groupe peut être quelque peu altérée du fait du manque de place. En effet, l'espace n'a pas été pensé pour que tous le monde se sente bien et à sa place.
P2	Même configuration qu'en décembre	Même configuration qu'en décembre
P3	Même configuration qu'en décembre	Même configuration qu'en décembre

Nous pouvons constater qu'il n'y a pas d'évolution dans la configuration des deux classes au cours de l'année. Cependant cette la configuration de la classe A permet aux élèves d'exercer à leur autonomie physique car il y a assez de place pour qu'ils puissent s'installer seuls et de manière confortable. Dans la classe B l'enseignante est obligé d'intervenir pour placer les élèves car l'espace est très restreint et les bancs juste assez grands pour accueillir tous les enfants de la classe. Les élèves ne peuvent pas exercer leur autonomie physique et se retrouvent assis de manière inconfortable pour un temps assez long. Cependant, la configuration de cette classe B permet aux élèves de se voir tous et d'être directement proche du tableau et de l'enseignante. A l'inverse la disposition de la classe A avec un banc devant un autre ne crée pas un espace ouvert sur le tableau et sur les autres. Tous les enfants ne peuvent pas se voir. L'enseignante B a donc privilégié une disposition qui favorise les échanges et le contact direct au dépourvu de l'autonomie des élèves et de leur confort. L'enseignante A a préféré faire l'inverse.

☞ Affichages

	Classe A	Classe B
P1	<p><u>En haut</u> : <b>Bande numérique de 1 à 30</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Enseignant</u> : la bande numérique est haute et quand il faut le regarder, on peut se demander si les élèves qui se retrouvent dessous arrivent vraiment à voir les nombres et à les distinguer. C'est donc peut-être une entrave à l'autonomie.</li> </ul> <p><u>Dessous à gauche</u> : <b>cartes nombres</b> qui comportent le chiffre, le nombre avec les doigts de la main, le nombre sur le dé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Enseignant</u> : ces cartes permettent de faire le lien entre les différentes formes sous lesquelles on exprime un nombre. C'est un outil qui permet aux élèves de s'étayer eux-même donc d'être autonome dans leurs apprentissages.</li> </ul> <p><u>Au milieu</u> : une affiche</p>	<p><u>En haut</u>: <b>Frise des jours de la semaine avec une lune entre chaque jour</b></p> <p><u>A gauche</u>: <b>Une grande maison pour symboliser l'école et des petites maisons pour symboliser les maisons des enfants.</b> Les enfants viennent mettre leur étiquette prénom à l'intérieur de la grande maison quand ils arrivent dans la classe.</p> <p><u>En dessous du tableau</u>: <b>Bande numérique de 1 à 30</b></p> <p><u>A droite</u>: <b>Alphabets</b></p> <p><u>Sur le tableau à gauche</u>: <b>le calendrier de l'avent</b> et juste au-dessus les différents objets trouvés les jours précédents.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Enseignant</u>: les affichages sont en lien avec les savoirs qui vont être travaillés et sont dans le champs de vision de tous les enfants. Ces affichages leur permettront de « s'auto-étayer » donc de travailler en autonomie.</li> </ul>

	<p><u>À droite</u> : deux <b>maisons</b> avec la cantine et l'école. Les enfants absents sont mis en haut à l'extérieur des maisons</p> <p><u>Derrière le banc des enfants de droite</u> : les photos des enfants par groupe de couleur : une affiche rouge avec les photos des enfants du groupe des rouges, une affiche jaune avec les photos des enfants du groupe des jaunes et de même pour les couleurs verte et bleu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie affective - Enseignant</u> : ce système permet de visualiser à quel sous-groupe on appartient. Il existe le groupe classe mais il existe également les groupes de couleurs qui regroupent tous les élèves de la classe.</li> </ul>	
P2	<b>Ajout affichage</b> : Au-dessus de la bande numérique on trouve une bande où tous les jours on colle les vignettes des jours du mois.	Les affichages restent les mêmes hormis le calendrier de l'avent qui a disparu.
P3	Les affichages sont les même qu'en janvier	Les affichages restent les mêmes

Nous voyons que dans les deux classes les affichages n'évoluent que très peu. Ils restent pour la plupart accessibles visuellement et intellectuellement aux enfants et en lien direct avec les savoir travaillés durant les rituels. Ces affichages permettent donc aux élèves des deux classes de s'étayer de manière autonome.

⌘ Matériel

	Classe A	Classe B
P1	<p><b>Le rangement mural pour doudous :</b></p> <p>A droite du tableau, se trouve un rangement en plastique pour les doudous. Il existe une place pour chaque doudou avec la photo de l'enfant dessus.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Autonomie affective - Enseignant</b> : chaque doudou a sa place, l'enfant laisse donc son doudou en acceptant que le lieu et l'instant ne sont pas appropriés pour garder le doudou. L'enfant apprend donc à comprendre que son rôle d'élève n'est pas le même que son rôle à la maison. Lors de ce premier rituel, encore un ou deux enfants ont cependant gardé leur doudou.</li> <li>○ <b>Autonomie physique - Enseignant</b> : le rangement pour doudou est cependant très grand et les enfants n'ont accès qu'aux pochettes du bas. Les enfants ne peuvent donc pas tous placer leur doudou seul. La maîtresse doit intervenir pour ranger les doudous dans les pochettes du haut.</li> </ul>	<p><b>La cloche des doudous :</b></p> <p>[00'21']</p> <p>Cloche</p> <p>Es: « La cloche des doudous ! »</p> <p>E: « La cloche des doudous de l'école ! »</p> <p>M: « Yanis il a oublié »</p> <p>Yanis se lève et va poser son doudou dans le panier situé près du coin de rassemblement</p> <p>M: « aah non il a pas tout à fait oublié pendant qu'il était absent. »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Autonomie intellectuelle – Enseignant</b> : la cloche est un outil qui permet aux enfants de se sentir autonome. L'enseignante n'a pas à demander de poser les doudous, les élèves peuvent agir en autonomie.</li> <li>○ <b>Autonomie affective - Enseignant</b> : L'enseignante demande aux élèves de se séparer du doudou en le posant. Ainsi ils commencent à se séparer de l'adulte.</li> </ul>

Les élèves utilisent un **bambou** assez long (1,20m) pour compter les élèves, les photos des enfants absents, etc ou pour montrer un élément tel un nombre sur la bande numérique.

L'enseignante aide parfois à tenir le bâton, surtout dans le passage dans les rangs quand ils comptent tous les élèves.

- Autonomie physique – Élèves : les enfants apprennent à se débrouiller avec un bâton qui est grand. Ils doivent l'utiliser avec précaution puisqu'il peut être dangereux pour les autres.

- Autonomie physique – Enseignant : le bâton est grand et peut-être dangereux. Cependant, quand elle passe dans les rangs avec l'élève qui compte tous les enfants, elle tient aussi le bâton. Peut-être qu'avec un bâton plus petit, cela aurait été moins dangereux et il aurait été plus facile à manier pour les enfants afin qu'ils soient d'autant plus autonomes.

- Autonomie Intellectuelle - Enseignant : le fait de pointer avec un bâton permet de distinguer les objets entre eux, les nombres entre eux. En fait, cela devrait permettre à l'enfant de mieux comprendre la notion des nombres et donc de mieux l'intégrer.

La hauteur quand il faut mettre les étiquettes des

- Autonomie physique - Enseignant : L'emplacement des doudous est à la portée des enfants.

- Autonomie affective - Élève : Un seul doudou n'a pas été posé avant la cloche. Nous pouvons dire que les élèves ont en majorité réussi à se séparer de cet objet transitionnel; ils ont acquis une forme d'autonomie affective.

	absents ou poser l'aimant sur la bande numérique induit la nécessité pour les enfants de monter sur les bancs ou sur la pointe pour y arriver.	
P2	<p>Les mêmes objets sont utilisés.</p> <p>Pour les doudous, on peut voir sur la vidéo que deux enfants n'ont pas posé leur doudou. Ils ont encore besoin d'un objet transitionnel pour remplacer le manque de leur parent et se rassurer. Leur <u>autonomie affective</u> n'est donc pas encore très développée puisque l'enfant reste indirectement dépendant de l'adulte.</p>	<p>Les mêmes objets sont utilisés.</p> <p>Aujourd'hui tous les enfants venus à l'école avec leur doudou les ont déposés avant le début du rituel. L'enseignante n'a donc pas eu à faire sonner la cloche des doudous. Cet outil n'est donc plus nécessaire. Les élèves se sont détachés des doudous; ils ont gagné en <u>autonomie affective</u>.</p>
P3	<p>Avant de commencer le rituel, une enfant a encore son doudou avec elle. L'enseignante lui demande d'aller le ranger, ce qu'elle fait. Une autre a posé son doudou sur le banc, on peut supposer qu'elle n'a pas réussi à mettre le doudou dans son emplacement qui était tout en haut du rangement mural. L'enseignante le fait donc à sa place.</p> <p>○ <u>Autonomie intellectuelle et affective - Élève</u> : Un seul élève n'a pas rangé son doudou avant le début du rituel. Les</p>	<p>Pas de cloche des doudous.</p> <p>○ <u>Autonomie intellectuelle et affective – Élève</u> : Les élèves ont tous posé leur doudou, ils n'ont plus besoin d'un attachement à l'environnement familial sécurisant. Ils sont maintenant en sécurité affective en classe et font preuve d'autonomie affective en posant leur doudou avant que le rituel et la classe commence.</p>

élèves ont compris la tâche et prouvent donc qu'ils se détachent affectivement.
---

Au niveau de la classe A, on peut voir une évolution dans l'attitude adoptée par l'enseignante vis-à-vis des doudous. En effet, on constate qu'en mars elle demande aux élèves de poser les doudous, ce qu'elle ne faisait pas avant. Ceci permet donc de faire évoluer les enfants dans leur autonomie affective en se souciant de leur laisser le temps de se détacher de cet objet transitionnel (de septembre à mars). Dans la classe B, on observe également une évolution puisqu'on passe de l'utilisation de la cloche des doudous pour que les élèves posent le doudous à une autonomie complète où ils n'ont plus besoin de cette cloche. En comparant les deux classes, l'utilisation de la cloche paraît être efficace pour rendre l'enfant autonome. Permettre aux enfants d'utiliser les bancs pour atteindre une partie du tableau ou la bande numérique, aide au développement de l'autonomie physique. C'est ce que nous pouvons voir dans la classe A. Au contraire, dans la classe B, l'enseignante est souvent avec les élèves pour les aider à montrer, poser ou prendre un objet en hauteur. Ce geste professionnel n'est donc pas à la merci de l'apprentissage de l'autonomie physique.

⌘ Activités du rituel :

	Classe A	Classe B
P1	<p><b>Accueil</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Installation au point de rassemblement</b></li> <li>[1'34"] <b>Introduction</b> à la date</li> <li>[6'57"] <b>Temps libre</b> à l'expression de chacun</li> <li>[11'12"] <b>Appel</b> : un enfant doit aller chercher les étiquettes des absents au fond de la classe.</li> </ol>	<p><b>Accueil</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Installation au point de rassemblement</b></li> <li>[0'20"] Cloche des <b>doudous</b></li> <li>[2'32"] <b>Rappel des règles</b> du rituel</li> <li>[4'48"] <b>Appel</b> : Comptage des présents par l'enseignante et écriture du résultat au tableau « Il y a 28 enfants dans la classe</li> </ol>

	<p>Sur l'étiquette nous avons la photo avec le prénom écrit dessous. L'enfant doit demander : « qui est absent ce matin ? ». Quelqu'un doit répondre. Un autre élève, désigné par l'enfant qui fait l'appel, va afficher la photo au tableau.</p> <p>5. [13'45"] <b>Comptage du nombre d'absents</b> en comptant les étiquettes et retrouver le nombre parmi toutes les cartes nombres puis sur la bande numérique.</p> <p>6. [19'05"] <b>Comptage des enfants présents</b> par un élève avec l'aide de l'enseignante et des autres enfants, Écriture du nombre par l'enseignante au tableau, l'enfant doit alors retrouver ce nombre sur la bande numérique.</p> <p>7. [25'12"] <b>Comptage du nombre de photos</b> des enfants présents.</p> <p>8. [28'00"] Les enfants <b>présentent les dessins</b> qu'ils ont fait le matin en classe pendant le temps d'accueil</p> <p>9. [40'00"] Présentation d'un <b>livre</b> ramené par une élève</p>	<p>aujourd'hui »</p> <p>5. [7'52"] Reconnaissance de l'étiquette des <b>absents</b> : Travail sur les lettres. L'enseignante demande aux enfants de déterminer qui sont les absents en leur montrant leurs étiquettes (photos et prénom).</p> <p>6. [9'57"] Les <b>dessins</b>: analyse des dessins de l'accueil et travail sur le langage avec l'utilisation des verbes d'action.</p> <p>7. [25'00"] Travail sur le <b>nombre d'absent</b> : comptage du nombre d'absent et reconnaissance du nombre sur la bande numérique.</p> <p>8. [35'00"] Annonce de la <b>date</b></p> <p>9. [45'00"] <b>Calendrier de l'avent</b>: un élève vient au tableau pour ouvrir la pochette du jour dans le calendrier : travail sur le lexique.</p> <p>10. [55'00"] Présentation du <b>déroulement de la journée</b>. Différentes photos représentant les différents moments de la journée sont à remettre dans l'ordre par un élève.</p>
P2	<p><b>Accueil</b></p> <p><b>1. Installation au point de rassemblement</b></p> <p>2. [1'42"] Temps de <b>parole</b> pour 2 enfants</p> <p>3. [3'06"] <b>Comptage des enfants présents</b> par un élève avec l'aide de l'enseignante et des autres enfants. Écriture du</p>	<p><b>Accueil</b></p> <p><b>1. Installation au point de rassemblement</b></p> <p>2. [0'06] <b>Comptage des présents</b> et écriture du résultat au tableau « Il y a 28 enfants dans la classe aujourd'hui »</p> <p>3. [2'11] <b>Comptage et reconnaissance des étiquettes des absents</b>:</p>



	<p>nombre par l'enseignante au tableau, l'enfant doit alors retrouver ce nombre sur la bande numérique.</p> <p>4. [9'22"] <b>Comptage des enfants du groupe des rouges ensembles, montrent le nombre avec les doigts puis</b> un élève doit retrouver le nombre parmi toutes les cartes nombres puis sur la bande numérique.</p> <p>5. [14'50"] <b>Appel</b> : un enfant doit aller chercher les étiquettes des absents au fond de la classe. Sur l'étiquette nous avons le prénom avec la photo derrière. L'enfant doit demander : « qui est absent ce matin ? » en montrant le prénom. Quelqu'un doit répondre. Un autre élève, désigné par l'enfant qui fait l'appel, va afficher la photo au tableau.</p> <p>6. [26'12"] <b>Comptage du nombre d'absents</b> en comptant les étiquettes et retrouver le nombre parmi toutes les cartes nombres puis montrer avec les doigts de la main.</p> <p>7. [30'02"] <b>Chant</b> de la « comptine des nombres » (1, 2, 3, nous irons aux bois).</p> <p>8. [34'00] <b>Date</b> : écriture de la date par les grandes sections qui sont venus dans la classe.</p>	<p>Travail sur le chiffre 5 et sur les lettres (initiales des prénom des absents).</p> <p>4. [15'40"] Les <b>dessins</b>: analyse des dessins de l'accueil: Travail sur le graphisme</p> <p>5. [21'48] Arrivée de 4 élèves de grande section dont la maitresse est malade.</p> <p>6. [23'40] Annonce de la <b>date</b> et travail sur les lettres de VENDREDI</p> <p>7. [38'00"] <b>Comptine et jeu de mains</b></p> <p>8. [45'00"] Présentation du <b>déroulement de la journée</b>. Différentes photos représentant les différents moments de la journée à remettre dans l'ordre.</p>
P3	<b>Accueil</b>	<b>Accueil</b>

1. **Installation au point de rassemblement**

2. [2'22" vidéo 1] Temps libre d'**expression**.

3. [6'30" vidéo 1] Travail sur la **date** (travail sur MARDI, les lettres, le son DI...)

4. [03'21" vidéo 2] **Appel**: un enfant doit aller chercher les étiquettes des absents au fond de la classe. Sur l'étiquette nous avons seulement un prénom. L'enfant doit demander : « qui est absent ce matin ? ». Quelqu'un doit répondre. Un autre élève, désigné par l'enfant qui fait l'appel, va afficher l'étiquette au tableau

5. [6'09" vidéo 2] **Comptines et chansons sur les jours de la semaine**

6. [17'00" vidéo 2] Travail sur les **syllabes**. Jusqu'à 21'30"

1. **Installation au point de rassemblement**

2. [0'] **Règles de jeu du puzzle**

3. [2'05"] **Comptage des élèves** présents et écriture du nombre d'élèves présents au tableau

4. [8'15"] **Comptage du nombre d'absents** grâce aux étiquettes des absents et un élève volontaire doit trouver ce nombre sur la bande numérique

5. [10'07"] Les **règles de vie de classe** sous forme de dessin

6. [12'45"] Retrouver les **absents** en regardant les étiquettes, en lisant les lettres, en travaillant sur leur graphisme et le sens de lecture

7. [18'12"] **Travail sur le nombre 3** avec le dé et l'étiquette 3 qu'il faut mettre sur la bande numérique

8. [23'20"] **Date** et récitation des jours de la semaine avec écriture au tableau en travaillant sur les lettres et leur graphisme

9. [temps inconnu] Présentation du **déroulement de la journée**. Différentes photos représentant les différents moments de la journée à remettre dans l'ordre.

10. [temps inconnu] **Comptine** et jeu de mains découverte d'un **nouvel objet** qui est le moulin à café : à quoi il sert, forme, couleur, matière.

Au niveau de l'évolution des rituels dans chaque classe, on ne voit pas de réel changement dans les activités principales mises en place (comptage, date,...). Certaines sont par contre bien spécifiques dans la classe B à chaque nouveau rituel observé (calendrier de l'avent, présentation nouvel objet). L'enseignante est soucieuse de ne pas rendre le rituel trop routinier en apportant de la nouveauté. Si le rituel n'est plus routine, il doit permettre de faire avancer dans les apprentissages et très certainement faire avancer l'autonomie. Dans la classe A, l'enseignante n'apporte pas forcément d'objets nouveaux. Cependant, une grande place est accordée à la parole de l'enfant lors de l'expression orale ou de la présentation des dessins. L'enseignante se sert des interactions de ses élèves pour avancer dans les apprentissages et c'est cela qui empêcherait peut-être le rituel de devenir routinier.

Dans la classe B, l'enseignante fait varier les activités mais de manière préparée. Dans la classe A, l'enseignante fait varier les activités mais plus particulièrement au moment du rituel, elle s'adapte à ses élèves et aux circonstances. Ceci s'expliquerait-il par une plus grande autonomie de l'enseignante de la classe A par rapport à celle de la classe B ?

Même si la classe B ne met pas autant en avant l'expression personnelle de chaque élève, l'enseignante développe des activités autour du graphisme, de la construction du temps d'une journée et des règles de vie du rituel.

Nous nous sommes demandées si ces activités étaient pertinentes pour le développement de l'autonomie de l'enfant.

Au niveau de l'activité concernant la structuration du temps d'une journée à l'école, les enfants doivent remettre les photos dans l'ordre du déroulement des moments de la journée. Ceci permet très certainement aux enfants de les aider à structurer temps et espace avec un outil (les photos) où l'élève peut s'identifier, donnant du sens ainsi aux apprentissages. Cette activité est donc au service du développement de l'autonomie intellectuelle.

Concernant les activités autour du graphisme telles que la reconnaissance des lettres, les différentes graphies, l'écriture des lettres, la variété des graphies dans les dessins des enfants, elles permettraient peut-être aux enfants d'initier à la lecture. Cependant, les programmes et spécialistes de l'éducation et de l'enfant ne préconisent pas ces activités pour des enfants aussi jeunes. Aussi, pouvons-nous nous demander si cet apprentissage est vraiment au service de l'autonomie ? Car si un élève n'est pas prêt à intégrer le graphisme à un tel niveau, l'enseignante ne devrait-elle pas se concentrer sur d'autres apprentissages qui permettraient à l'enfant de s'éveiller mais qui seraient plus proches de leurs capacités ?

☞ Accueil :

	Classe A	Classe B
P1	<p>A droite du tableau nous pouvons voir une <b>grande maison</b> représentant l'école avec une partie qui délimite la cantine. Les enfants absents sont mis en haut à l'extérieur des maisons.</p> <p>Tous les matins au moment de l'accueil les élèves viennent chercher leur étiquette parmi celles de leurs camarades. Les étiquettes sont placées à l'entrée de la classe sur une petite table. Sur l'étiquette de chaque élève on peut voir sa photo avec son prénom dessous. Les élèves doivent ensuite la poser dans la partie cantine ou l'autre qui signifie qu'ils mangent chez eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie affective - Enseignant</u> : les enfants peuvent comprendre qu'ils appartiennent à un groupe classe. Lorsqu'ils arrivent en classe, ils prennent leur étiquette et l'affiche dans la bonne maison. Ceci permet également de faire la transition du passage entre la maison et l'école. En affichant l'étiquette ils deviennent présents concrètement dans le milieu école.</li> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle et physique – Enseignant</u> : l'enseignante met à la portée des élèves du matériel adapté leur</li> </ul>	<p>En arrivant à l'école, les enfants doivent retrouver leur étiquette parmi celles de leurs camarades. Ce travail est à effectuer en autonomie par les enfants. Ces étiquettes sont disposées sur une table à hauteur d'enfant à l'entrée de la classe. Les élèves doivent retrouver leur étiquette en s'aidant de sa couleur et de la photo. En effet les étiquettes sont de la couleur des différents groupes, présentent le prénom et la photo des élèves. Une fois les étiquettes identifiées, les élèves doivent ensuite aller les accrocher dans la grande maison (cf affichages) symbolisant l'école.</p> <p>Pendant l'accueil, les élèves doivent aussi retrouver leur « étiquette cantine » (toutes de la même couleur avec une photo et le prénom inscrit) et venir la placer dans une pochette murale où est inscrit « je mange à la cantine » tout ceci de manière autonome.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle et physique – Enseignant</u> : l'enseignante met à la portée des élèves du matériel adapté leur permettant de participer aux rituels de manière autonome. En effet ici les étiquettes et les espaces qui leur sont dédiés ensuite sont à</li> </ul>

permettant de participer aux rituels de manière autonome. En effet ici les étiquettes et les espaces qui leur sont dédiés ensuite sont à portée des élèves. Le fait que les étiquettes aient la photo permet de donner aux élèves des aides adaptées qui leur permettent d'agir seul.

- Autonomie physique et intellectuelle - Élève : dans ce premier rituel tous les élèves ont accroché leur étiquette. Cependant, nous avons pu constater que la majorité des enfants qui ont placé leur étiquette ont été très fortement guidé par les parents (les parents ont aidé dans l'identification des étiquettes mais aussi dans celle des actions à effectuer ensuite avec ces étiquettes. Nous avons même vu des parents faire totalement à la place de l'enfant. Au vu de cette situation nous ne pouvons pas dire que le résultat soit vraiment probant d'une forme d'autonomie. Cependant ce n'est pas le dispositif de l'enseignante qui est en cause mais l'attitude des parents.

porté des élèves. Le fait que les étiquettes aient la couleur du groupe de l'élève et que la photo soit présente permet de donner aux élèves des aides adaptées qui leur permettent d'agir seul.

- Autonomie affective - Enseignant : l'enseignante met en place dans le rituel des dispositifs qui permettent à l'enfant de se sentir appartenir au groupe. Ici, le fait d'avoir sa propre étiquette et de pouvoir marquer sa présence permet à l'enfant de se rassurer mais aussi de se sentir appartenir à un groupe avec ses codes et son fonctionnement.

- Autonomie physique et intellectuelle – Elève: Ici la plupart des étiquettes étaient placées avant que le travail en rassemblement commence. Seulement 5 enfants sur 28 n'avaient pas pris leurs étiquettes. Cependant, nous avons pu constater que la majorité des enfants qui ont placé leurs étiquettes ont été très fortement guidé par les parents (les parents ont aidé dans l'identification des étiquettes mais aussi dans celle des actions à effectuer ensuite avec ces étiquettes. Nous avons même vu des parents faire totalement à la place de l'enfant. Au vu de cette situation nous ne pouvons pas dire que le résultat soit vraiment probant d'une forme d'autonomie. Cependant ce n'est pas le dispositif de l'enseignante qui est en cause

		mais l'attitude des parents.
P2	<p>Dans ce deuxième rituel, l'étiquette est un peu différente : d'un côté il y a la photo et de l'autre, le prénom de l'élève. Sur la table, l'enseignante a placé les étiquettes du côté du prénom.</p> <p>Tous les élèves ont accroché leur étiquette.</p> <p>Avec ces nouvelles étiquettes, il peut essayer de reconnaître son prénom avant son image. Il a d'ailleurs un moyen de vérification pour se rassurer, il lui suffit de retourner l'étiquette pour voir que c'est bien son étiquette.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie physique et intellectuelle - Élève</u> : la séparation avec les parents était encore difficile voir très difficile pour quelques élèves mais la plupart d'entre eux effectuaient le travail des étiquettes de manière plus autonome (des parents se contentaient de rappeler de ne pas oublier de placer les étiquettes, d'autre aidaient simplement dans la reconnaissance puis partaient et les enfants continuaient en autonomie).</li> </ul>	<p>Ce sont les mêmes étiquettes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie physique et intellectuelle – Élève</u> : Un seul élève a oublié de placer son étiquette. Nous sommes arrivés à l'école un peu après le début de l'accueil mais nous avons pu constater que la séparation avec les parents étaient encore difficile voir très difficile pour quelques élèves mais que la plupart des élèves effectuaient le travail des étiquettes de manière plus autonome (des parents se contentaient de rappeler de ne pas oublier de placer les étiquettes, d'autre aidaient simplement dans la reconnaissance puis partaient et les enfants continuaient en autonomie).</li> </ul>
P3	<p>Dans ce troisième rituel, tous les élèves ont accroché leur étiquette. Ici l'étiquette est encore différente : il n'y a plus la photo mais seulement le prénom.</p>	<p>Dans ce troisième rituel, tous les élèves ont accroché leur étiquette. Les étiquettes sont seulement composées des prénoms.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie physique et intellectuelle - Élève</u> : les parents</li> </ul>

- |   |   |
|---|---|
| ○ <u>Autonomie physique et intellectuelle - Élève</u> : les parents sont encore présents pour quelques enfants mais beaucoup se débrouillent seuls. | sont encore présents pour quelques enfants mais beaucoup se débrouillent seuls. |
|---|---|

Au niveau de l'évolution de la constitution de l'étiquette dans chaque classe, les enseignantes ont d'abord mis les photos avec prénoms pour finir avec les prénoms seuls. On peut constater qu'en mars les élèves savent tous reconnaître leur prénom sans photo. Même si les parents viennent de moins en moins en aide au fur et à mesure de l'année, on voit que certains ont encore besoin de ce soutien pour leur rappeler ce qu'ils ont à faire avant de partir jouer. Au vu de cette situation nous ne pouvons pas dire que le résultat soit vraiment probant d'une forme d'autonomie. Cependant ce n'est sûrement pas le dispositif de l'enseignante qui est en cause mais l'attitude des parents.

⌘ Installation au point de rassemblement :

	Classe A	Classe B
P1	<p>En guise de signal du début du rituel l'enseignante met une musique douce dont le son est assez fort pour être entendue par tous les élèves. Les enfants vont s'installer calmement sur les bancs. Certains bougent mais dès que la musique s'arrête il suffit d'un chut de l'enseignante pour que tout le monde soit calme. Une seule élève est debout au pied de l'enseignante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle – Enseignant</u> : L'outil « musique » permet aux élèves de participer au rituel de manière autonome. En effet ils savent ce qu'ils doivent faire sans que le maîtresse ne doive intervenir.</li> <li>○ <u>Autonomie physique - Élève</u> : les élèves se déplacent seuls sauf une qui reste debout car n'a pas de place sur le banc car un autre enfant s'est mis sur le banc qui ne correspond pas à son groupe.</li> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : les élèves se mettent en condition d'écoute lorsqu'ils entendent le « chut » sauf la</li> </ul>	<p>En guise de signal du début du rituel, l'enseignante actionne une boîte à musique à la musique très basse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Enseignant</u> : L'outil « musique » permet aux élèves de participer au rituel de manière autonome. La musique provient d'une boîte à musique qui produit un son très bas. Les enfants entendent-ils tous le son?</li> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : l'enseignante doit rappeler aux enfants qu'ils doivent ranger. La plupart ne réagissent pas à la musique et continuent à jouer. Entendent-ils la musique? Une fois la classe rangée, l'enseignante place les élèves.</li> </ul> <p>[00'05'] M: « aller cherche une place ! Qui peut lui faire une place? Il y a une place ici, aller viens ! » [2'03"] M: « Bon aller mettez-vous là. »</p>



même élève qui reste debout et qui n'est pas prêt.

L'enseignante place les élèves en les attrapant et en les faisant s'asseoir.

M: « Euh toi tu te mets là. »

L'enseignante le place.

M: « Aller desserrez-vous ! »

L'enseignante les décale

M: « Toi tu n'as pas le droit de te mettre à coté de lui. »

L'enseignante le change de place

M: « Non non tu restes là Maya ! »

L'enseignante ramène Maya à sa place.

- **autonomie physique - Enseignant:** l'enseignante prend les élèves et les amène par le bras jusqu'à la place qu'elle a décidé qu'ils auraient. Elle ne leur demande pas de bouger par eux même; elle les fait bouger.

- **autonomie intellectuelle - Elève:** les élèves sont attentifs très rapidement après qu'ils se soient assis.

<p>P2</p>	<p>L'enseignante met une <u>musique douce</u> dont le son est assez fort pour être entendue par tous les élèves. Les enfants vont s'installer sur les bancs. Une élève discute et finit par s'asseoir lorsque la musique s'arrête. Par la suite, vient une musique plus dynamique que les élèves connaissent déjà et qu'ils chantent tous ensembles avec les gestes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle – Enseignant</u> : L'outil « musique » permet aux élèves de participer au rituel de manière autonome. En effet ils savent ce qu'ils doivent faire sans que le maître ne doive intervenir.</li> <li>○ <u>Autonomie physique - Élève</u> : les élèves se déplacent seuls et s'installent à leur place.</li> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : les élèves se mettent en condition d'écoute au moment de l'arrêt de la musique.</li> </ul>	<p>Même dispositif qu'en décembre avec la boîte à musique au son très bas. Une grande partie du groupe réagit à la musique. Cependant une dizaine d'élèves ne range pas et va directement s'installer sur les bancs. Cinq enfants continuent à jouer au coin dînette. L'enseignante doit intervenir pour faire ranger les élèves du coin dînette et doit demander aux élèves qui se sont directement installés au coin du rituel de venir ranger.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : Une grande partie des élèves ne réagit pas de manière adaptée à la musique. L'enseignante doit les rappeler à l'ordre. Une autre partie continue à jouer et nous pouvons nous demander si ils ne sont réellement pas autonome ou si ils n'entendent simplement pas la musique.</li> </ul> <p>Une fois la classe rangée l'enseignante attend en silence que tous le monde soit assis mais 3 élèves n'arrivent pas à se trouver une place et regardent la maîtresse pour lui demander son aide. L'enseignante attend encore mais finit par les placer car ils ne bougent plus et la regardent. Nous pensons que cette situation est due au fait que l'espace est trop petit pour le nombre d'enfant. Les enfants n'étaient pas capables de gérer ce manque d'espace.</p>
-----------	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie physique – Élève</u> : Les élèves n'ont pas la place pour s'installer seul. Ils ont besoin de l'aide d'un tiers pour se dégager une petite place.</li> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : les élèves sont attentifs très rapidement une fois assis</li> </ul>
P3	<p>L'enseignante met une musique douce mais assez forte pour que tout le monde puisse bien l'entendre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle – Enseignant</u> : L'outil « musique » permet aux élèves de participer au rituel de manière autonome. En effet ils savent ce qu'ils doivent faire sans que le maître ne doive intervenir.</li> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : Au niveau des élèves, nous constatons que la grande majorité d'entre eux sont rapidement installés sur les bancs pour le rituel. Seuls, deux ou trois élèves doivent être rappelés à l'ordre pour arrêter de jouer et venir s'installer.</li> </ul>	<p>Même dispositif qu'en décembre et janvier avec la boîte à musique au son très bas. La plupart des enfants range avec l'aide de la maîtresse mais quelques élèves continuent à jouer au coin d'nette.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Autonomie intellectuelle - Élève</u> : les quelques enfants qui continuent à jouer n'entendent pas la musique ? Profitent-ils du fait que le coin d'nette est isolé du reste de la classe et donc de la vision de la maîtresse ? N'ont-ils pas compris le sens de la musique ?</li> <li>○ <u>Autonomie physique - Élève</u> : un élève ne trouve pas de place et s'assoie au sol. Les autres élèves ont su se placer sur les bancs de manière autonome. Nous pouvons penser que le manque de place au niveau des bancs du coin du rituel de cette classe pourrait expliquer le fait qu'un élève reste au sol et non que cela soit</li> </ul>

Une fois la musique lancée les enfants se mettent à ranger avec l'aide de la maîtresse qui montre l'exemple. Les enfants vont s'installer calmement sur les bancs. Il manque une place sur un banc pour une élève de ce fait, la maîtresse lui demande d'aller chercher une chaise et de s'installer. L'élève va donc seule se chercher une chaise et va l'installer dans la continuité du banc de son groupe. Une fois tous les enfants en place et la musique terminée, les enfants sont calmes et attentifs.

- Autonomie intellectuelle - Élève : les élèves sont attentifs très rapidement une fois assis

- Autonomie physique - Enseignant : l'enseignante demande à une élève d'aller se chercher une chaise seule. L'enseignante favorise l'exploration et l'action motrice des élèves et elle encourage son autonomisation physique : L'enseignante cherche à ce que la prochaine fois l'élève décide d'elle même d'aller chercher une chaise.

- Autonomie physique - Élève : l'élève va chercher sa chaise seule et place sa chaise au niveau du banc de son groupe sans problème.

dû à un manque d'autonomie physique.

L'enseignante lui demande à l'élève (Eli) au sol de s'asseoir sur le banc :

[1'16"]

M : « euh tu vas te décider Eli ou je t'envoie à côté pour que tu vois comment ça se passe ?

Es : là, ++ là Eli, là

M : euh tu choisis pas trop longtemps hein, dépêches toi sinon tu vas aller dans une autre classe pour voir comment ça se passe un peu.

Es : la classe de Mireille à côté là-bas

M : Tu ne fais pas tomber Yassire et tu t'assieds comme il faut ! »

- Autonomie physique – Enseignant : l'enseignante demande à l'élève de s'asseoir alors que les possibilités de celui-ci au vu de la situation de manque de place ne lui permettent pas d'y arriver. L'enseignante n'a pas mis en place un dispositif permettant à tous les élèves de s'installer de manière autonome.

- Autonomie physique – Élève : L'élève semble un peu bloqué par la situation et le comportement de l'enseignante. Après un petit

moment d'hésitation l'élève arrive finalement à trouver une place de lui-même sans que l'enseignante doive le prendre par le bras, pousser les autres élèves et l'asseoir. Le comportement de l'élève ne démontre pas un manque d'autonomie physique puisqu'il a finalement réussi à s'installer seul. Nous pensons que cette tâche demandée par l'enseignante à Eli était trop complexe pour un enfant de cet âge. C'est grâce à l'aide des autres élèves qu'il a réussi à résoudre le problème.

- Autonomie affective - Élève : les camarades d'Eli l'aide à trouver une place sans que l'enseignante n'intervienne, ce qui est une forme de solidarité dont les élèves en ont pris l'initiative.

Une fois tous en place, les élèves attendent calmement et l'enseignante n'a pas besoin d'intervenir pour commencer le rituel.

- Autonomie intellectuelle - Élèves : les enfants ont intégrés la règle et l'appliquent de manière autonome.

Nous pouvons constater que dans les deux classe l'outil musique qui permet d'alerter les élèves du début du rituel et donc du rangement est adopté. Cet outil mis en place par les enseignantes permet aux élèves de participer au début du rituel de manière autonome. Ils savent ce qu'ils doivent faire et ainsi l'enseignante n'a pas besoin d'intervenir. Nous voyons que les élèves de la classe A sont très autonomes dans leur installation au point de rassemblement. Dès le départ l'enseignante A met en place un dispositif d'installation et utilise des gestes professionnels très axés sur l'autonomisation des élèves et nous voyons que dès décembre les élèves sont très autonomes à ce niveau-là autant au niveau physique qu'intellectuel.

Dans la classe B, nous voyons une certaine évolution dans les gestes professionnels de l'enseignante au niveau du travail de l'autonomie physique. En effet, alors que dans le premier rituel elle ne laisse pas de place à l'autonomie physique, elle essaye dans le second et le troisième rituel de laisser les élèves s'installer seuls. Est-ce volontaire ?

La mauvaise qualité sonore de la boîte à musique pourrait être un biais dans l'analyse de l'évolution de l'autonomie de certains élèves de la classe B car il est possible que celle-ci n'ait pas été entendue par tous. D'une manière générale, nous constatons une évolution au niveau de l'autonomie des élèves de la classe B. En effet, alors qu'en décembre et janvier l'enseignante devait intervenir pour rappeler aux enfants de ranger et de venir s'installer, en mars nous constatons que les élèves ont gagné en autonomie: ils se mettent à ranger et se rassemblent seuls pour la grande majorité d'entre-eux.

Si nous comparons les deux classes nous pouvons constater que les élèves de la classe A sont dès le départ très autonomes. Cela est dû au dispositif créé par l'enseignante qui ne connaît aucun obstacle pour l'autonomisation des élèves et son exercice. La classe B, avec sa boîte à musique dont le son est trop bas, un manque de place évident au niveau des bancs, dans le premier rituel peuvent expliquer les difficultés des élèves dans leur autonomisation et dans son exercice.

## *B/ Résultats et analyse des vidéos et enregistrements auditifs*

### **a. Classe A - vidéos**

- **Rituel n°1 de la classe A du lundi 12 décembre 2011:**

**Nombre d'enfants présents : 20**

#### **1. Introduction à la date**

[1'33"]

M : « bonjour les enfants de la classe de petite section. Aujourd'hui nous nous retrouvons après deux jours d'absence. Hier c'était quel jour, euh Daniel ? »

E : <...>

M : « est-ce que tu es venu à l'école hier ? Oui tu étais à l'école, on s'est vu tous les deux ? Est-ce que tu es venu à l'école Marie-France ? » (M-F répond avec un oui de la tête). Ah bon hier on était ensemble à l'école ? (en s'adressant à toute la classe). Mais hier j'étais à la maison, je suis restée chez moi hier, je ne suis pas venue à l'école, on ne s'est pas vu hier, c'était avant-hier, avant avant hier. »

- **Autonomie affective - Enseignant:** l'enseignante dit bonjour à un groupe ce qui permet aux enfants de se rassembler, de comprendre qu'ils appartiennent au groupe classe et qu'ils ne sont pas tous seuls.

- **Autonomie intellectuelle - Enseignant:** l'enseignante apprend la date aux élèves mais ils ne savent pas répondre, elle fait alors un travail d'explication sans leur laisser le temps de répondre ou de faire des propositions.

[2'25"] : une élève ne s'est toujours pas assise

M : « ah attendez, j'attends Kelia (Kelias étant restée debout). Mais Kelia qu'est-ce que tu fais debout? Tu n'as pas de place alors va vite chercher une chaise ! Et t'asseoir. (Mais Kelia ne s'assoit pas).

Es : « maîtresse, maîtresse ! »

M : « qu'est-ce que je viens de dire ? On ne m'appelle pas, on lève le doigt si vous voulez dire quelque chose. »

M : « Mais on attend que Kelia soit installée ! Prends une chaise Kelia. Kelia va t'asseoir tu ne vas pas rester debout ! Tous les camarades sont assis ... »

[2'54"] : Yassine a pris la place de Kelia, il ne s'est pas installé sur le banc de son groupe. La maîtresse lui demande donc de s'asseoir sur le bon banc.

- Autonomie affective - Elève : Kelia ne s'exprime pas, elle n'explique pas son problème et attend de manière passive. Yassine qui n'avait pas trouvé de place au niveau du banc aurait pu demander de l'aide.

- Autonomie physique - Elève : Kelia ne va pas chercher de chaise alors que l'enseignante lui demande. Yassine n'avait pas trouvé de place sur le banc de son groupe, il est allé chercher une autre place ce qui est une forme d'autonomie puisqu'il s'est débrouillé pour trouver un emplacement. Il aurait pu aller chercher une chaise ou demander de l'aide à l'enseignante.

[3'08"] : Kelia ne veut toujours pas s'installée

M : « Non Kelia, est-ce que tu appartiens au groupe des rouges ? (car Kelia a suivi la maîtresse et ne s'est pas assise quand Yassine a libéré la place). A quel groupe tu appartiens Kelia ? »

Kelia : <...>

M : « et bien va t'asseoir sur le banc. » Cependant Kelia reste debout.

« Kelia tu as une place là ». L'enseignante la prend par le bras et l'installe doucement mais Kelia résiste. Enseignante se met à son niveau « Qu'est-ce qui a tu ne veux pas t'asseoir à côté de Ambre ? » Kelia répond d'un non avec la tête. « A côté de qui tu veux t'asseoir ? ». Tu me le dis au lieu de pleurer, tu es grande, tu sais que maintenant on se parle, on s'explique, on ne fait pas le bébé tout le temps <...> sinon je ne comprends pas ce que tu veux. » L'enseignante demande alors si elle veut s'asseoir à côté d'un tel ou un tel. Kelia ne prend pas place et ne répond pas. « Bon dépêche-toi de prendre une place sinon c'est moi qui vais te placer ! Parce que ma patience a des limites Kelia. ».

- Autonomie physique - Enseignant: l'enseignante lui laisse le choix de la place, elle ne la force pas et Kelia doit décider d'elle même où elle veut s'asseoir. Elle permet donc à l'enfant d'être autonome.

- Autonomie affective - Elève: Kelia ne trouve pas sa place dans le groupe. Elle ne trouve pas de place « physique » mais peut-être qu'elle ne trouve pas non plus sa place psychologiquement dans le groupe.

[6'28"] : l'enseignante demande à Tiphaine de s'asseoir en lui affirmant qu'elle lui a déjà expliqué. Tiphaine est en fait debout et parle avec quelqu'un d'autre. Edan lui a pris sa place en attendant. L'enseignante demande donc à Edan de laisser une place à Tiphaine.

- Autonomie physique - Elève: Edan s'installe en gênant les autres



## 2. Temps libre à l'expression de chacun de [6'57"] à [11'12"]

Maël qui a levé la main, commence à parler quand l'enseignante lui dit : « Maël, nous t'écoutons ! ». Plusieurs élèves vont parler pour s'exprimer sur ce qu'ils veulent. En tout, 9 élèves vont pouvoir raconter quelque chose.

[10'14"] :

M : « Maël au lieu de m'appeler tu sais que tu dois lever le doigt. + Alors on t'écoute ».

Maël : moi tu sais avant d'aller à l'école j'ai fait une grosse colère <...> « camping car » <...>

M : « Et tu voulais laisser ton camping car + Tu voulais l'emmenner à l'école ? »

E : <...>

M : « Ah et papa et maman t'ont dit non, on n'apporte pas de jouets à l'école et ils ont eu raison et si chacun de vous » (se fait couper la parole) .

E : <...>

- **Autonomie affective – Enseignant:** l'enseignante permet aux élèves de s'exprimer, cela leur permet de faire leur place dans le groupe car il faut qu'ils osent prendre la parole. L'enseignante favorise la parole de l'élève car elle lui pose des questions, ce qui démontre son intérêt pour ce qu'il raconte et va également l'inciter à parler.

- **Autonomie affective – Elève:** une dizaine d'élèves s'expriment ce qui représente un tiers de la classe. Ils se sentent donc très certainement en confiance car ils osent prendre le risque de parler. Ils ressentent peut-être également qu'ils ont une place dans le groupe puisqu'ils « ont le droit » de s'exprimer. De plus, la qualité auditive de l'enregistrement n'est pas assez bonne pour que l'on entende les propos exacts des élèves. On ne sait pas si les enfants utilisent la première personne du singulier pour parler à part pour un des élèves : « j'ai fait une grosse colère, [...] ». L'utilisation de la première personne démontre la conscience de soi essentielle à l'apprentissage de l'autonomie.

- **Rituel n°2 de la classe A du vendredi 27 janvier 2012:**

**Nombre enfants présents : 24**

### 1. Temps de parole pour deux enfants

L'enseignante commence en disant « alors les enfants ». Un enfant lève la main et explique quelque chose de personnel. Un autre, veut montrer son dessin et le décrire.

- **Autonomie affective – Elève:** les deux élèves font ici grande preuve d'autonomie puisqu'ils prennent l'initiative de parler devant leurs camarades.

- **Autonomie affective – Enseignant:** ici l'enseignante accorde ce temps de parole aux enfants

sans les couper alors que le moment n'était peut-être pas prévu. De plus elle favorise cette prise de parole en posant des questions à ces élèves.

## 2. **Comptage** des élèves présents

La secrétaire vient et demande le nombre d'enfants. L'enseignante décide de compter le nombre d'enfants avec l'élève qui montrait son dessin. A ce moment-là, un enfant arrive et va s'installer :

M : « bonjour Edan, bonjour Edan + Edan tu dis bonjour ! + Bonjour maîtresse, bonjour tout le monde ».

On n'entend pas Edan dire bonjour mais les autres élèves eux répètent le bonjour.

- Autonomie affective - Elève: On peut imaginer qu'Edan n'a pas envie de s'exprimer ce matin devant la classe ou qu'il ne ressent pas sa place dans le groupe.
- Autonomie affective – Enseignant: L'enseignante dit bonjour à l'enfant pour qu'il se sente bienvenue dans le groupe classe.

[4'10"] : comptage

Agathe commence à compter toute seule, l'enseignante ne lui tient que le bâton de bambou.

M : « écoutez les enfants on va recommencer, il faut que j'entende très très fort la comptine des nombres. Il faut que je vous entende compter et il faut aider Agathe aussi à compter. Alors on compte tous ensemble avec Agathe, oui, allez ! ».

de [4'32"] à [5'18"] les élèves comptent d'abord tous seuls jusqu'à 11, puis l'enseignante compte avec eux jusqu'à 20. De 20 à 23, seulement certains savent compter. Le 24 est donné par l'enseignante.

- Autonomie intellectuelle - Enseignant: au début l'enseignante n'aide pas du tout les élèves pour les laisser compter seuls. Lorsqu'elle pointe les élèves avec le bâton en aidant Agathe, elle l'aide très certainement à comprendre le dénombrement: le premier élève correspond au premier nombre.
- Autonomie intellectuelle – Elève: la plupart des élèves démontrent qu'ils savent compter seuls jusqu'à 11, ce qui prouve une maîtrise de la comptine des nombres dans ce contexte jusqu'à 11. Agathe n'a sûrement pas encore intégré comment dénombrer les élèves, de ce fait elle ne peut pas le faire de manière autonome.
- Autonomie physique - Enseignant: l'enseignante doit aider Agathe car le bâton est également trop long et peut être dangereux.
- Autonomie physique – Elève: Agathe ne peut pas faire l'action seule, elle n'est donc pas autonome même si elle participe à la tâche du comptage.

[5'26"]: Intervention de Capucine

M : « Aujourd'hui. Qu'est ce qui a Capucine ? »

Capucine se lève et va montrer la vignette 26 avec le bâton en bambou de la date du jour précédent.

M : « hier nous étions jeudi 26. Hier vous avez mis la date du 26 ».

- Autonomie affective – Elève: cette élève fait preuve d'autonomie puisqu'elle prend l'initiative de montrer quelque chose devant ses camarades.
- Autonomie affective – Enseignant: ici l'enseignante accorde ce temps de parole aux enfants sans les couper alors que le moment n'était peut-être pas prévu. De plus elle favorise cette prise de parole en posant des questions à ces élèves.
- Autonomie intellectuelle – Elève: nous pouvons penser que Capucine a voulu annoncer la date à laquelle ils étaient ce jour là ou bien qu'elle voulait faire le lien entre le « 24 » qui était le nombre de présents et le nombre correspondant au jour du calendrier qui était « 26 ». Si tel est le cas, nous pouvons supposer qu'elle s'est mise dans une posture réflexive et qu'elle a fait le lien entre les différents apprentissages.

Retour sur le comptage

[5'50"]

M : « Alors aujourd'hui les enfants vous êtes 24 enfants. Alors j'écris 24. + (Elle écrit au tableau)  
C'est un 2 et un 4.

L'enseignante interroge Yassine pour venir trouver 24 sur la bande numérique. Mais Yassine cherche sur les cartes nombres. Alors l'enseignante lui rappelle que c'est sur la « bande des nombres » qu'il faut chercher et qu'il y a deux chiffres. Yassine ne trouve pas. A [7'04"] l'enseignante demande à Angèle de venir aider Yassine, mais Angèle ne montre que le 4 sur les cartes nombres.

Es : « moi je sais, moi je sais ! »

M : « Non alors les enfants + vous attendez que je vous montre ». Elle rappelle alors la différence entre la carte nombre et la bande numérique.

- Autonomie intellectuelle – Enseignant: elle laisse le temps à l'élève de chercher en plus de l'étayage qu'elle fait pour l'aider à réfléchir: de [6'14"] à [7'04"] soit 50 secondes. Elle favorise donc l'autonomie car c'est lui seul qui doit trouver la réponse, elle ne va pas lui donner. Le matériel utilisé n'est par contre peut-être pas adapté, pour cela, elle fait donc un rappel.
- Autonomie intellectuelle – Elève: Yassine, Angèle et sûrement d'autres élèves confondent les cartes nombres et la bande numérique, ils ne maîtrisent donc pas le matériel et se retrouvent sûrement en surcharge cognitive avec le flot d'informations en face d'eux.
- Autonomie intellectuelle - Enseignant: l'enseignante ne donne pas la réponse mais elle

favorise l'entraide ce qui permet également de construire l'apprentissage de manière collective.

- Autonomie affective – Elève ?: on peut aussi imaginer que Yassine n'ose pas s'exprimer devant le groupe.

[8'16"] : Loukas réalise la tâche

Il cherche pendant 23 secondes. L'enseignante, assise à droite, lui dit :

M : « où est-ce que j'ai écrit 24 ? montre-moi sur le tableau, tu le vois ? + ici en rouge (elle se lève pour lui montrer et l'entoure)

M : alors il faut que tu poses l'aimant pour montrer qu'on est 24 et que tu as bien repéré 24 sur la frise des nombres. Avec ta baguette montre nous où est écrit 24. Oui tu y es presque, allez regarde avec tes yeux.

A [9'22"] Loukas trouve et tout le monde applaudit. Il met l'aimant sur le 24 de la bande numérique.

- Autonomie intellectuelle – Enseignant: une fois de plus l'enseignante lui laisse presque 1 min pour trouver, elle étaye pour l'aider à trouver la réponse.
- Autonomie intellectuelle – Elève: Loukas, même s'il a mis du temps, a bien su trouver le nombre 24 sur la bande numérique avec le modèle. L'étayage ainsi que les explications précédentes l'ont sûrement aidé à construire sa réponse.
- Autonomie physique – Elève: Loukas se débrouille pour accrocher l'aimant même si c'est haut.

[9'49"]: Beaucoup d'absents aujourd'hui

L'enseignante affirme qu'il y a beaucoup d'absents et on regarde le nombre d'enfants dans chaque groupe de couleur. On s'intéresse au groupe des rouges. On compte combien il y en a aujourd'hui et combien ils sont véritablement dans le groupe grâce aux affichages des photos des groupes de couleurs. Tous les enfants aident à compter les photos sans que l'enseignante demande quoi que ce soit puis elle affirme : « d'habitude vous êtes 7 ! »

- Autonomie affective – Enseignant: elle rappelle le groupe des couleurs ce qui favorise chez les élèves l'appartenance à un groupe.
- Autonomie affective – Elève: les élèves aident à compter en prenant eux-mêmes l'initiative.
- Autonomie intellectuelle – Enseignant: elle les fait recompter dans un autre contexte que celui qui avait été prévu. Cela permet de favoriser la maîtrise d'un savoir étant donné que les enfants apprendront à transposer leur savoir sur une autre situation. Il s'agit toujours du comptage mais ici du comptage d'un plus petit nombre et sur un autre support.

- **Rituel n°3 de la classe A du mardi 20 mars 2012:**

## Nombre d'enfants présents : 24

[1'45''] **Le mouchoir** : une fois les élèves installés, la maitresse se rend compte qu'un élève a besoin de se moucher.

M: « Ahhh ! Va chercher un mouchoir Yann je vois que tu as le nez qui coule. Vas vite, va vite ! »

(L'élève se lève et se dirige vers la boîte de mouchoir, la maitresse se lève en suivant attrape un mouchoir et mouche l'élève).

M: « va le jeter dans la poubelle.

- Autonomie physique et intellectuelle - Enseignant: ici l'enseignante a une attitude contradictoire. Elle demande à l'élève d'aller se moucher seul mais le fait finalement à sa place. Elle ne laisse pas l'élève en autonomie comme elle l'avait demandé.

**Les livres** : L'enseignante permet aux élèves de ramener un livre à l'école qui sera ensuite regardé durant le rituel

- Autonomie intellectuelle – Enseignant: cela permet aux élèves de se sentir autonomes dans le choix des activités du rituel.

- Autonomie affective – Elève: Cela leur permet de se sentir important et de voir que la maitresse est intéressée par ce qu'ils proposent. Les élèves sont ainsi de véritables acteurs de la construction du rituel.

### 1. Expression libre [2'22'']

Dans les rituels de cette classe, une très grande place est accordée à l'expression des élèves. En effet les élèves peuvent s'exprimer et sont écoutés à chaque début de rituel et dans les transitions des activités à condition qu'ils lèvent le doigt et attendent d'être sollicité par l'enseignante. Dans le rituel, le temps d'expression est très important.

Un exemple d'échange:

[2'22]

M « Oui vous levez le doigt mais vous ne m'appelez pas. Mael qu'est ce que tu veux me dire ? »

Mael: « Je me fais mal à ma jambe ! »

M: « Tu t'es fait mal à la jambe ?! En faisant, en jouant ou en ? »

Mael: « En jouant avec ma sœur »

M: « Ahhh ! Et tu as vraiment très très mal ? Tu l'as dit à tes parents? »

Mael: « J'ai un pansement ! »

M: « Ah tu as un pansement ! A la cuisse alors. Bon et bien tu feras attention à la récréation de ne

pas te faire plus, davantage mal. »

- Autonomie intellectuelle - Enseignant: nous voyons que l'enseignante laisse une place à la parole de l'élève et y accorde de l'importance. Le fait de savoir que l'expression est totalement acceptée permet aux élèves d'être autonome au niveau de son expression et de se sentir appartenir au groupe.
- Autonomie intellectuelle et affective - Elève: les élèves participent presque tous à ces moments d'expressions libres et la maitresse doit stopper les élèves pour passer aux autres activités. Les élèves s'expriment à la première personne du singulier et se singularisent de plus en plus. Ils racontent leurs petits problèmes, ce qu'ils vont faire en sortant de l'école ou pendant les vacances.

## 2. Travail sur la date

[6'27"]

M: « Maintenant nous sommes entrain de dire quel jour nous sommes. Aujourd'hui je vous dis que nous sommes MARDI. Je vais écrire mardi et ensuite, alors quand je dis mardi voici ce que je vois écrit: un M, le A, un R, un D »

E: « de Diego ! »

M: « très bien comme l'initiale, la première lettre de Diego ! Et un I comme, quel est le prénom de la classe qui commence par un I ? »

E: « Isaya ! »

E: « Moi ! »

M: « Isaya ! très bien ! »

E: « et même dans ma petit soeur ! »

M: « oui. Ta petite soeur s'appelle comment Mael ? »

Mael: « Mili ! »

M: « Comment ? »

Mael: « Mili ! »

M: « Mili ! Dans Mili on entend effectivement I. MI-LI: deux fois I on entend. »

Capucine: « Moi aussi j'ai un I »

M: « Capucine aussi très bien ! »

Capucine: « moi aussi j'ai un A »

M: « Capucine aussi effectivement tu as un A »

Es: « moi aussi »

M: « Toi aussi Basile, toi aussi Mael ! »

Es: « moi aussi ! Moi aussi ! »

Sarah: « et y a un M de ma maman ! »

M: « euh chut ! Vous avez entendu ce que dis Sarah ? Répète Sarah ! »

Sarah: « c'est un M de ma maman ! »

M: « très bien mardi ça commence. La première lettre de mardi c'est M. Chut ! Tu as entendu Diego ce qu'a dit sarah ? Toi Diégo quand tu parles on t'écoute ?! Oui ou non ? »

D: « Oui »

M: « Bien alors toi aussi tu écoutes tes camarades quand ils parlent ! + Alors Sarah est en train de dire que mardi ça commence par, redis Sarah ! »

S: « par un M de ma maman »

M: « un M comme dans maman ! C'est vrai si j'écris maman. Je vais écrire maman: M A M A N »

○ Autonomie intellectuelle - Elève: L'élève qui rapproche le D de mardi avec le D de Diego fait le lien entre différents apprentissages. Il adopte une posture réflexive. Il a accès au sens des apprentissages. Ensuite nous voyons que les sollicitations de la maîtresse pour aider les autres élèves à entrer en posture réflexive portent ensuite leurs fruits car tout le monde fait le rapprochement entre les lettres de mardi et celles des prénoms.

○ Autonomie intellectuelle – Enseignant: L'intervention de l'élève qui rebondit sur le D de Diego donne donc l'idée à l'enseignante de solliciter les élèves pour les amener dans une posture réflexive. Nous comprenons que l'enseignante n'avait pas prévu de partir sur cette activité de parallèle avec les prénoms. Elle a adapté son enseignement en fonction de la situation. Cela témoigne donc d'une certaine flexibilité, adaptabilité et donc autonomie de la part de l'enseignante.

## **b. Classe B - enregistrements auditifs**

### ○ **Rituel n°1 de la classe B du mardi 6 décembre 2011:**

**Nombre d'enfants présents : 28**

#### **1. Rappel des règles du rituel:**

Une fois que les enfants sont silencieux et attentifs, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils doivent faire maintenant. Les enfants annoncent ce qu'ils vont faire. L'enseignante présente ensuite les règles de vie du rituel.

[02'34"]

M: « aller qu'est ce qu'on fait le matin ? Je sais plus moi j'ai oublié !

E: le travail de la classe !

M: avant de faire le travail en atelier qu'est ce qu'on fait ?

Silence

E: le pipi

M: bon bèn avant ? Qu'est ce qu'on fait la maintenant quand on est tous ensemble et qu'on a dit bonjour ?

E: et bèn on fait les règles !

M: ah les règles ! Ah bèn oui il faut que je redessine les règles !

M: je vais les changer de place parce que c'est vrai qu'on a des changements avec le calendrier de l'avant.

M: aller on va les dessiner pour ces dames. Alors qui me dit ? Qui me dit ce que je dois dessiner ?

E: les règles !

M: oui les règles oui mais c'est quoi ?

Es: (brouhaha)

E: on ne bouge pas les pieds

M: Un ! On ne bouge pas les pieds on est assis sur le banc. Donc un petit bonhomme assis sur quoi ?

Es: le banc

M: le banc...voilà ! Les fesses collées et les pieds....?

Es: bougent pas !!

M: qui ne bougent plus. Euh tu laisses les cheveux de la voisine tranquille et tu ne bouges plus. Ensuite ?

E: l'œil

M: l'œil ! Pour dire quoi l'œil ?

Es: pour voir !

M: je regarde ! Voilà ensuite ?

Es: la bouche...l'oreille....

M: alors j'ai entendu deux choses... la euh l'oreille pour dire ?

E: il faut écouter !

M: j'écoute ! Et puis dans le dernier ?

Es: le doigt sur la bouche

M: le doigt sur la bouche !

E: le doigt sur la bouche

M: qui veut dire ?

E: chuuut

M: chhh voilà vous savez bien.



M: bien et ensuite?

E: on compte

M: qu'est ce que tu as dit clémentine?

E: on compte

M: ah on compte ! On compte quoi les chaussettes ?

Es: nooon ! Les enfants !!!

M: ah on y va on va voir combien il y a d'enfants dans la classe. Esteban je ne te le redis pas. Aller c'est parti ! »

- Autonomie intellectuelle - Enseignant: cette façon d'amorcer le rituel en donnant à l'élève la place du « pilote » lui permet d'exercer son autonomie
- Autonomie intellectuelle - Eleve: En effet nous voyons que les enfants répondent rapidement et en masse dont ces règles semblent bien intégrées par le groupe. Ils re-mobilisent leurs connaissances et montrent qu'ils ont intégrés le déroulement du rituel
- Autonomie affective-Enseignant: Le fait de se remémorer les règles communes permet aux élèves de se sentir appartenir au groupe.

## 2. Le comptage des élèves

[5'20"]: La maitresse se lève et aide les enfants à compter en montrant du doigt les élèves au fur et à mesure du comptage. Elle ne demande pas à un élève d'effectuer cette tâche. Elle fait le choix de le faire pour eux. Elle compte donc tous les enfants et les enfants répètent.

- Autonomie intellectuelle - Enseignant: Nous pensons que l'autonomie intellectuelle est entravée car l'enseignante ne propose pas à un enfant de le faire. Elle le fait à leur place. Les enfants récitent la comptine des nombres sans comprendre qu'il faut attribuer chaque chiffre à un élève. Le fait de leur faire expérimenter le rôle de chef d'orchestre du comptage pourrait ainsi les aider dans l'accès au sens.

[5'49"]: Ecriture du nombre d'absents

Une fois le comptage effectué, l'enseignante va amener les enfants à formuler une phrase pour annoncer ce résultat:

M: (tape sur le tableau) « qu'est-ce que j'écris là-haut ? (tape sur le tableau) qui peut me dire la phrase en entier? On lève le doigt d'abord.

Es: Moiiiiiiiiiiii !!!!!!

M: Maya ?.... qu'est-ce que je dois écrire?

Maya: je sais pas

M: tu ne sais pas alors va t'asseoir !

M: Roukiate tu sais ce que je dois écrire? Qui sais ce que je dois écrire ? On va demander à Issam !

I: des lettres

M: des lettres oui mais tu écris quelle phrase? On a compté 28 enfants

I: on écrit 28 enfants dans la classe

M: et qu'est-ce que j'.... on écrit.... et et le début de la phrase ? juste 28 enfants dans la classe?

E: on écrit il y a 28 enfants dans la classe

M: ah et quand ça?

E: aujourd'hui

M: aujourd'hui ! Alors on va l'écrire comme vous l'avez dit ! Il y a 28 enfants dans.... attendez ça c'est dans!... attendez c'est toujours dans !après...la classe ! Et c'est là qui manquait un mot pour dire quand ça. C'est hier ou c'est...?

E\*s: non

M: aujourd'hui ! Point ! »

- Autonomie intellectuelle - Elève: L'élève qui rapproche le D de mardi avec le D de Diego fait le lien entre différents apprentissages. Il adopte une posture réflexive. Il a accès au sens des apprentissages. Ensuite nous voyons que les sollicitations de la maitresse pour aider les autres élèves à entrer en posture réflexive portent ensuite leurs fruits car tout le monde fait le rapprochement entre les lettres de mardi et celles des prénoms.
- Autonomie intellectuelle – Enseignant: L'intervention de l'élève qui rebondit sur le D de Diego donne donc l'idée à l'enseignante de solliciter les élèves pour les amener dans une posture réflexive. Nous comprenons que l'enseignante n'avait pas prévu de partir sur cette ac
- Autonomie intellectuelle - Enseignant: La façon d'amorcer l'activité suivante en questionnant les enfants sur ce qu'il faut faire ensuite permet de donner à l'élève la place du « pilote » du rituel. Cela lui permet d'exercer son autonomie.
- Autonomie intellectuelle - Enseignant: l'enseignante laisse la place à la parole de l'enfant en lui accordant du temps pour sa réflexion.
- Autonomie intellectuelle - Enseignant: l'enseignante étaye ce qui permet à l'élève de se mettre en posture réflexive.
- Autonomie intellectuelle - Elève: les élèves prennent facilement la parole pour s'exprimer.

### 3. Les absents

[7'46"]

M: « alors il me reste....il me reste....

E: une étiquette

M: une étiquette ! Et l'étiquette de qui?

E: Marwa

M: Marwa ! Comment tu le sais que c'est Marwa ?

E: parce qu'elle est bleue

M: parce qu'elle est bleue. Y a plein d'étiquettes bleues qui ne sont pas Marwa. Comment tu le sais que c'est Mmmmarwa ?

E: parce qu'il y a un A

M: parce qu'il y a un A. Ah viens nous le montrer ?

M: oui ! elle a vu un A ! y en a qu'un ?

E: non, y en a deux

M: ya deux A ! Marwa j'entends deux A ?

Ess: oui

M: alors ça pourrait être Marwa et puis? Ou elle est la première lettre? Montre-nous la première. Non on commence à lire de quel côté? On commence de ce côté-là ! Alors la première c'est celle la? (la maitresse indique le sens de lecture au tableau en faisant une flèche)

E: le M

M: Non c'est celle-ci ! Ah et Céleste elle nous dit c'est le M! Il fait quel bruit le M?

E: Mmmmmmm

M: Mmmmmmm Alors Mmmmarwa ! Voilà on vérifie (tourne la carte). C'est bien la carte de Marwa?

E: Marwa »

- **Autonomie intellectuelle - Enseignant:** La maitresse ne donne pas la réponse, elle étaye pour amener les enfants à réfléchir de manière autonome. Elle crée un outil (la flèche au tableau qui indique le sens de lecture) pour les aider à travailler de manière autonome.
- **Autonomie physique - Enseignant:** L'enseignante demande à une élève de se lever et de venir au tableau montrer le A sur l'étiquette prénom (M: « parce qu'il y a un A. Ah viens nous le montrer ? »). L'enseignante lui demande donc d'être actrice, de se lever et de montrer à ses camarades. Elle n'amène pas l'étiquette à l'élève c'est elle qui doit aller à l'étiquette de manière autonome. Même si cette demande paraît assez anodine, nous pensons qu'à ce stade de l'année en petite section, cette demande induit déjà un encouragement vers l'autonomisation des élèves.
- **Autonomie physique – Elève:** l'élève doit se débrouiller pour agir seule.

- **Rituel n°2 de la classe B du vendredi 27 janvier 2012**

**Nombre d'enfants présents : 24**

### **1. Comptage des présents:**

[0'03"]

La maitresse reste assise sur son siège roulant et se met à compter en montrant du doigt les élèves un à un. Les élèves commencent à compter avec elle à partir de 6. L'enseignante commence le rituel de cette manière sans expliquer aux enfants ce qu'elle va faire et ce qu'ils doivent faire. Nous pouvons expliquer le fait que les enfants commencent le dénombrement en retard par l'attitude de l'enseignante.

- Autonomie intellectuelle – Enseignant : nous pensons que l'autonomie intellectuelle est entravée car l'enseignante n'annonce pas ce qu'elle va faire et ne demande pas clairement aux élèves de participer. Elle ne demande pas non plus à un élève d'effectuer le comptage en autonomie. Les enfants sont donc plus spectateurs du comptage de la maitresse qu'acteurs.
- Autonomie intellectuelle - Elève : les élèves commencent à compter sans que l'enseignante ne les sollicite. Même si le début de l'activité est un peu soudaine, les élèves ont pris le comptage en chemin de manière autonome. Ils ont su devenir acteurs de l'activité.

### **2. Écriture du résultat du comptage au tableau :**

[0'33"]

M: « alors on va pour écrire + euh Noah tu sais me dire ? »

- Autonomie intellectuelle – Enseignant : Cette attitude donne l'impression qu'elle est pressée et pas véritablement disposée à laisser du temps à la réflexion des élèves. Elle n'attend d'ailleurs pas que les enfants réfléchissent et lèvent le doigt pour interroger.

### **3. Comptage et reconnaissance des étiquettes des absents:**

[2'15"]

M: « on va regarder les étiquettes »

E: <...>

M: « on les compte pour l'instant simplement + une ! »

Es: « deux, trois, quatre, cinq ! »

M: « <...> Une, deux , trois, quatre, cinq »

E: « toute la main »

M: « ah alors c'est comment 5 avec les doigts? C'est toute la main ! Oui, Oui, Bravo, Bravo, Ah non Acia! Qu'est-ce qu'elle a fait Acia ? Qu'est ce qui ne va pas pour Acia? Elle a mis deux mains ! »  
(les élèves montrent cinq avec leurs doigts)

○ Autonomie intellectuelle - Enseignant: L'enseignante enchaîne les activités de manière directive. Encore ici elle va très vite et enchaîne les tâches en les annonçant à peine. Cependant au moment où Acia se trompe, l'enseignante demande aux autres enfants de l'aider. Mais encore une fois elle ne laisse pas aux élèves le temps de répondre et donne la solution.

[4'20"]

M: « celle-ci ! à qui est cette carte? »

E: « A Laure ! »

M: « Comment tu le sais ? »

E: « parce que c'est écrit Laure. »

M: « parce que c'est écrit Laure, mais est ce qu'il y a quelque chose qui vous ferait penser à Laure? Qu'est-ce qu'on entend? L Laure ! »

Es: « L Laure ! »

M: « on entend le L, et la première lettre c'est le L ! »

Es: « L »

M: « L Laure ! »

Es: « L Laure ! »

○ Autonomie intellectuelle - Enseignant: l'enseignante n'accorde pas de temps à la réflexion des élèves. Elle demande quelle lettre on entend dans Laure mais ne laisse personne répondre et donne la réponse. Nous pensons qu'elle dirige trop fermement l'échange.

○ Autonomie intellectuelle – Elève : Nous constatons que les élèves ne cherchent pas vraiment à trouver la réponse, ils se contentent de répéter ce que dit l'enseignante et d'attendre qu'elle donne la réponse. Le comportement de l'enseignante et ceux des élèves en retour ne vont pas dans le sens d'une autonomisation intellectuelle.

[7'00]

Nous constatons qu'un élève qui s'est levé en début de rituel pour se moucher et qui s'est attardé en allant essuyer les tables avec l'ATSEM se lève à nouveau pour aider l'ATSEM à sortir le matériel des ateliers qui vont suivre. L'enseignante le reprend et lui demande de revenir à sa place.

○ Autonomie physique – Elève : Nous pouvons penser que cet élève ressent un besoin important d'exprimer son autonomie physique. Le rituel est sans doute trop long pour lui et les

sollicitations de l'enseignante trop pauvre au niveau physique.

- Autonomie intellectuelle – Elève : Il semble que cet élève ait besoin de se sentir utile. Il arrive à accéder au sens des tâches de l'ATSEM et nous pouvons supposer que ce n'est pas le cas pour les tâches proposées par l'enseignante.

[7'05"]

M: « qui vient me montrer sur la frise numérique le 5 ? Elio c'est ici que ça se passe !

Es: Moi !

M: aller maintenant <...> montrez le 5 sur la frise. C'est quoi la frise ? ++++ Et on commence comment ? Pour savoir au tout début on commence au ?

Es: 1

M: 1 et on compte ! Bien fort ! Ah non non non non tu commences tu mets le doigt sur le premier et tu dis bien fort son nom. Le premier il est où ?

E: il est là

M: bèn non le premier il est là. Aller fort ! Mets ton doigt ! J'entends pas ! Qu'est ce qu'on dit là? 1, après ? 2 après ? 3, 4, 5 !! Donc c'est celui-là. » [8'02"]

- Autonomie intellectuelle – Enseignant : Ici nous constatons que l'enseignante ne laisse pas le temps à l'élève de réfléchir et répondre. De plus elle prend la main de l'élève et fait à sa place. Nous avons l'impression que l'élève n'a pas compris du tout ce qui se jouait ici.
- Autonomie physique – Enseignant : L'enseignante n'attend pas, elle donne les réponses si bien que l'enfant semble totalement passif avec l'enseignante qui lui fait bouger la main.

- **Rituel N° 3 de la classe B du jeudi 15 mars 2012**

**Nombre enfants présents : 25**

1. **Installation au point de rassemblement du rituel** : l'enseignante met une musique. Six enfants ont rangé et se sont installés.

- Autonomie physique - Élève : les élèves rangent et se font aider de l'enseignante. Certains partent alors s'installer calmement sur les bancs. Tous les enfants ne sont pas allés au point de rassemblement tout de suite. La musique n'était pas très forte, peut-être en était-ce la cause ? Ceux qui ont fait un dessin viennent les accrocher au tableau. Une des élèves s'assied au milieu du point de rassemblement.
- Autonomie intellectuelle - Élève : les enfants attendent calmement et l'enseignante n'a pas besoin d'intervenir pour commencer le rituel.

## 2. Comptage des élèves présents

[2'05"]

M : « euh vous comptez avec moi ? 1 [...] 25 !

Es : 1 [...] 25 ! »

*puis l'enseignante discute avec la secrétaire*

- Autonomie intellectuelle – Enseignant : l'enseignante compte avec eux très vite c'est d'ailleurs elle qui mène le comptage, les élèves suivent jusqu'à 25. Elle ne leur permet pas de réfléchir.
- Autonomie intellectuelle – Elève : les enfants ne sont pas autonomes dans le comptage. Ils récitent la comptine des nombres, peut-être la connaissent-ils ? Peut-être répètent-ils après l'enseignante ? Peut-être qu'en apprenant la comptine par cœur, ils seront plus à même plus tard d'être autonomes dans le comptage ? Dans tous les cas, pour l'instant ils ne sont pas autonomes.
- Autonomie affective - Enseignant : le fait de compter les élèves permet à chacun d'eux de comprendre qu'il s'inscrit dans un groupe classe.

[3'18"] *reprise*

M : « On a dit combien ?

Es : 25 !

M : bien, quand on compte, quand on fait quelque chose, il faut garder dans la tête, pour se souvenir, comme ça, ça nous servira »

- Autonomie intellectuelle - Enseignant : l'enseignante explique aux élèves qu'il faut mémoriser et pourquoi il le faut. Les enfants apprennent à devenir autonomes puisque les apprentissages prennent du sens et qu'ils ont une esquisse de méthodologie pour pouvoir se débrouiller seuls.

[3'43"] *un élève veut se moucher*

M : « on a expliqué l'autre jour, quand on a besoin de se moucher, on y va, on ne fait pas de bruit, on ne dérange pas la classe »

*un peu plus tard car l'élève ne va pas se moucher*

M : « va te moucher, ne nous dérange pas ! »

- Autonomie physique – Enseignant : il existe la règle en classe d'aller se moucher seul, ceci favorise l'autonomie physique puisque l'enfant doit se débrouiller seul.
- Autonomie physique – Elève : l'élève ici n'arrive pas à appliquer cette règle, il ne sait peut-être pas où se trouvent les mouchoirs ou n'ose pas y aller et n'est donc pas autonome.

### 3. Écriture du nombre d'élèves présents au tableau :

[4'00]

M : « Allez, qu'est-ce que j'écris ?

Es : la date

M : non c'est pas la date, la date c'est ici, + On a compté quoi ?

Es : oui, non, <...>

M : on écrit les enfants dans la classe

M : 25 enfants dans la classe ? C'est tout ce qu'on écrit ?

Es : Non

M : Il manque encore un morceau. C'est quand ?

Es : <...>

M : Quand ?

Es : <...>

M : Aujourd'hui quand je dis quand c'est le moment alors est ce que c'est aujourd'hui est-ce que c'est hier + ou est-ce que c'est maintenant ? Et on peut dire au

Es : aujourd'hui

M : aujourd'hui, et on parle pas trop vite pour que j'ai le temps de faire quoi ? Pourquoi on ne parle pas trop vite ?

Es : <...>

M : Parce que je ne peux pas écrire aussi vite que je parle. Alors on parle doucement pour que j'écrive. Alors j'écris aujourd'hui, alors aujourd'hui je disais quoi après, qu'est ce qu'il faut mettre ?

(4 sec) Aujourd'hui c'est quelle date aujourd'hui ?

Es : <...>

M : aujourd'hui 25 enfants dans la classe ? Il manque quelque chose.

M : aujourd'hui ...

E : <...>

M : ah dis-le

E : <...>

M : j'ai pas tout entendu



E : aujourd'hui ya

M : ya, il y a ! il y a 25 on a vu que les autres c'était des lettres, et le 25 ce sont des chiffres, comme ici, vous voyez le 25 il est là. J'écris la même chose. Non c'est le 25 !

E : c'est pareil

M : c'est pareil. et comment on est sûr que c'est 25 ? on recommence du début et puis vous allez voir (et là elle recommence à compter toute seule) 25 ! alors est-ce que je l'ai bien écrit ?

Es : ouiiii

M : aujourd'hui il y a 25 ?

Es : <...> , enfants

M : enfants.

M : ah on peut écrire aussi + sur le banc. Et ben on va l'écrire. ... Est-ce qu'ils sont sur un seul banc ?

Es : non, ... les bancs ???

M : alors je vais dire sur les bancs. Bravo ! Oh vous avez bien ... quand vous voulez on y arrive ! Et il manque quelque chose au bout ?

Es : un point »

○ Autonomie intellectuelle – Enseignant : l'étayage est très intéressant pour permettre aux enfants de réfléchir par eux-mêmes et de développer le langage.

Cependant, l'étayage pourrait être également considéré comme une entrave à l'apprentissage de l'autonomie car l'enseignante amène les enfants à répondre d'une certaine manière. Ce sont des réponses fermées. Si les élèves se trompent dans la formulation, ce ne sera pas qu'ils ne sont pas autonomes mais peut-être qu'ils ne donnent pas la réponse comme le voudrait exactement l'enseignante.

○ Autonomie intellectuelle - Élève : les élèves répondent, il y a des interactions, les élèves sont dans l'activité et cheminent vers les réponses précises que recherche l'enseignante.

[7'23"]

M : « Sandrine est venue, parce qu'il y a des grands qui n'ont pas de maitresse, donc ils vont venir dans la classe+donc il y aura 25 enfants pluuuus les grands, ça fera encore plus d'enfants++hm voilà, donc on continue.

Es : ...

M : parce que la maitresse est peut-être malade ou bien alors c'est sa petite fille qui est malade, je sais pas

Es : .... » *bavardages*

- Autonomie affective – Élève : on peut supposer, d'après la réplique de l'enseignante que les élèves demandent pourquoi les grands vont venir dans leur classe. Ils prennent l'initiative de parler devant le groupe.
- Autonomie intellectuelle – Élève : les élèves s'interrogent sur ce qu'il se passe, ils ont une posture réflexive qui suggère qu'ils sont acteurs et non passifs.
- Autonomie affective – Enseignant : l'enseignante permet aux enfants de s'exprimer, laissant aux élèves la possibilité de se faire une place.

#### 4. Comptage du nombre d'absents :

[8'15"]

L'enseignante propose aux enfants de compter les étiquettes des absents.

M : « Alors on y va !

Es : 1, 2, 3

M : 3 on a dit!

Es : 3

M : montrez-moi avec les doigts ! Maintenant tout le monde sait faire, on fait vite !

Gagné, (\* 4) oui (\*21) et j't'ai pas vu <...> +++ 1, 2, 3, voilà c'est bien ! »

- Autonomie intellectuelle – Enseignant : l'enseignante laisse les enfants compter tous ensembles.
- Autonomie physique – Enseignant : elle prend les étiquettes et les montre. Aucun élève ne fait cette tâche, peut-être aurait-elle pu laisser la place à un élève pour qu'il développe son autonomie physique ?
- Autonomie physique - Élève: les élèves savent montrer 3 avec leurs doigts exceptés une élève pour lequel l'enseignante doit l'aider à le faire.

[9'22"]

Un élève doit trouver le nombre sur la frise

M : « Non, non, non on se tait, qui vient nous montrer sur la frise ?

Es : Moi!!!!

M : Victor ! (8 secondes) Va chercher d'abord et puis après je te donnerai ... ? + allez bien fort !

E : 1, 1, 2 , ... ?

M : <...>, alors c'est lequel le 3 ?

E : montre le 2

M : ah non ! Recommence !

E : 1, 2, 3,

M : c'est lui ! C'est celui-là, tu mets l'aimant pour qu'on voit bien ! Juste au dessus, là-haut, voilà !  
C'est pour se souvenir ! »

- Autonomie intellectuelle – Enseignant : elle laisse la possibilité à un élève volontaire de venir trouver le nombre sur la frise.
- Autonomie physique – Enseignant : l'institutrice demande à l'élève de mettre l'aimant en hauteur et n'intervient pas physiquement pour l'aider. Elle lui permet d'exercer son autonomie physique.
- Autonomie physique – Élève : Victor met l'aimant sans aide extérieure.
- Autonomie affective – Élève : beaucoup d'élèves sont volontaires pour passer au tableau, ils doivent donc très certainement oser prendre la parole dans le groupe et sentir qu'ils ont une place dans la classe.

Ci-dessous nous avons résumé pour chaque classe le travail des enseignantes en ce qui concerne le développement des différentes formes d'autonomie ainsi que les manifestations de ses autonomies chez les élèves. Cette méthode de présentation de nos résultats permettra une bonne lisibilité pour ensuite déterminer les évolutions autant du côté des élèves que des gestes des enseignantes en ce qui concerne les différentes formes d'autonomies. Nous pourrons par la suite comparer les données des deux classes.

	Enseignant	Élèves
P1	<p><u>Autonomie physique</u> : l'enseignante ne place pas Kelia de force sur une chaise. Elle l'incite à aller s'asseoir sans entraver son autonomie. Elle laisse les enfants monter sur les bancs pour atteindre un objet en hauteur. Pour le comptage, elle tient le bambou avec l'élève et fait le geste d'énumération qui consiste à pointer chaque enfant avec le bout. Elle varie donc ses gestes en essayant de faire participer les élèves au maximum et en les aidant s'il s'agit de les faire avancer dans les apprentissages comme pour le comptage.</p> <p><u>Autonomie affective</u> : elle accorde la place à l'expression des élèves, ce qui leur permet de se faire entendre, de créer leur propre parole et d'apprendre à se détacher en tant qu'individu. Ainsi presque 5 minutes sur les 10 observées sont consacrées à cette expression orale. Elle donne aussi de l'importance à ce qu'ils racontent car elle pose beaucoup de questions ce qui les aide très certainement à gagner également en autonomie langagière.</p> <p><u>Autonomie intellectuelle</u> : dans cette partie du rituel, très peu de temps est consacré au développement de l'autonomie intellectuelle. La compréhension du « aujourd'hui » et « hier » permet d'aider les élèves à structurer le temps, ce qui est essentiel pour le développement de leur autonomie.</p>	<p><u>Autonomie physique</u> : quelques élèves ne trouvent pas leur place ou dérangent les autres, la plupart sont quand même correctement installés. Les enfants jouent par contre le jeu lorsqu'ils doivent se mettre sur la pointe des pieds ou attraper un objet en hauteur en se levant sur le banc sans l'aide de leur maitresse.</p> <p><u>Autonomie affective</u> : beaucoup d'enfants s'expriment. On ne sait pas si le « je » est très utilisé mais beaucoup osent s'affirmer devant le groupe classe. Ceci est une preuve d'autonomie affective car les élèves ne sont pas passifs et prennent conscience qu'ils sont des individus différents apprenants à se détacher de l'adulte.</p> <p><u>Autonomie intellectuelle</u> : en s'exprimant les enfants démontrent qu'ils ont un certain niveau de langage, ce qui est une première forme d'autonomie intellectuelle.</p>

<p>P2</p>	<p><u>Autonomie physique</u> : L'enseignante laisse les enfants monter sur les bancs pour atteindre un objet en hauteur. Pour le comptage, elle tient le bambou avec l'élève et fait le geste d'énumération qui consiste à pointer chaque enfant avec le bout. Elle varie donc ses gestes en essayant de faire participer les élèves au maximum et en les aidant s'il s'agit de les faire avancer dans les apprentissages comme pour le comptage.</p> <p><u>Autonomie affective</u> : L'enseignante accorde la place à l'expression des élèves, ce qui leur permet de se faire entendre, de créer leur parole unique et d'apprendre à se détacher en tant qu'individu. Elle donne aussi de l'importance à ce qu'ils racontent car elle pose beaucoup de questions ce qui les aide très certainement à gagner également en autonomie langagière. De plus, elle accentue sur les groupes de couleur, ce qui amène la notion d'appartenance à un groupe nécessaire à l'autonomie affective.</p> <p><u>Autonomie intellectuelle</u> : Pour le comptage des présents, l'enseignante laisse les élèves compter tous seuls au départ et dès qu'elle voit qu'ils ne connaissent pas bien les nombres, elle continue avec eux. Aussi, elle travaille beaucoup sur l'étayage. Ces deux attitudes permettent aux enfants de réfléchir par eux-mêmes et d'être actifs. D'autre part, elle fait un nouveau rappel de la différence entre cartes nombres et bande numérique afin de reclarifier l'intérêt de l'utilisation des différents outils.</p>	<p><u>Autonomie physique</u> : lors de cette partie du rituel, il n'y a pas de problèmes de places ou d'enfants qui se lèvent. Les enfants jouent le jeu lorsqu'ils doivent se mettre sur la pointe des pieds ou attraper un objet en hauteur en se levant sur le banc sans l'aide de leur maitresse.</p> <p><u>Autonomie affective</u> : Nous constatons que beaucoup d'enfants s'expriment. On ne sait pas si le « je » est très utilisé mais beaucoup osent s'affirmer devant le groupe classe. Ceci est une preuve d'autonomie affective car les élèves ne sont pas passifs et prennent conscience qu'ils sont des individus différents apprenants à se détacher de l'adulte.</p> <p><u>Autonomie intellectuelle</u> : les élèves savent compter tous seuls jusqu'à 11. Ils maîtrisent donc déjà une partie de la comptine des nombres. Cependant, on constate que les élèves ont du mal à faire la différence entre cartes nombres et bande numérique. Ils ne sont donc pas encore autonomes avec les outils utilisés. De plus, ils ne savent pas encore très facilement repérer un nombre sur la bande numérique.</p>
-----------	---	---

P3

Autonomie physique: Dans les dix minutes analysées l'enseignante ne met rien en place pour travailler l'autonomie physique des élèves. Elle a même une attitude contradictoire au moment où elle demande à un élève d'aller se moucher et finalement le fait à sa place. Elle s'attarde sur le travail de reconnaissance des lettres et les exercices où elle permet aux élèves d'être autonomes physiquement ne sont présents que par la suite. En effet, elle demande ensuite à un élève de venir au tableau et de montrer l'étiquette de MARDI avec le bambou, de venir montrer une autre étiquette, tourner une roue etc.

Autonomie affective: L'enseignante accorde une grande place à l'expression libre des élèves: ici 3 minutes sur 10. Cette liberté d'expression permet aux élèves de créer leur parole unique et d'apprendre à se détacher en tant qu'individu. L'enseignante donne aussi de l'importance à ce qu'ils racontent car elle pose beaucoup de questions. Les enfants se sentent donc écoutés et considérés. De plus, l'enseignante permet aux élèves de ramener un livre à l'école qui sera ensuite regardé durant le rituel. Cela leur permet de se sentir important et de voir que la maitresse est intéressée par ce qu'ils proposent. Les élèves sont ainsi de véritables acteurs de la construction du rituel.

Autonomie intellectuelle: Dans les dix minutes observées, l'enseignante tisse et étaye afin que tous les enfants arrivent à accéder aux sens des apprentissages. Nous avons vu dans la partie théorique que cet accès au sens peut témoigner d'une certaine autonomie intellectuelle chez l'élève et qu'il est aussi une condition dans l'accès

Autonomie physique: Les élèves n'exercent pas leur autonomie physique durant les 10 minutes de notre analyse. Ils sont tout de même calmes et ne bougent pas trop sur les bancs. L'enseignante a donc réussie à intéresser et impliquer suffisamment les élèves.

Autonomie affective: La plupart des enfants de la classe sont demandeurs en ce qui concerne l'expression. Ils osent s'affirmer en employant beaucoup le « je » dans ces moments là. Ils semblent être détendus et affectivement autonomes.

Autonomie intellectuelle: Grâce à l'aide de l'enseignante, les élèves arrivent tous à faire le lien entre les lettres de MARDI et les lettres de leur prénom où même d'autres mots. Les élèves participent activement. Une élève amène un livre qu'elle montre à ses camarades pendant l'accueil et qu'elle dépose au bas du tableau au moment du

à une autonomie intellectuelle encore plus grande. rituel.

En effet, cette aisance dans l'articulation des savoirs permet à l'élève d'être plus libre dans l'exploration et l'exercice de son autonomie. En permettant aux élèves d'amener des livres elle permet aux élèves de se sentir autonome dans le choix des activités du rituel et des apprentissages. De plus l'enseignante fait travailler longuement les enfants sur les jours de la semaine et le calendrier. L'apprentissage du temps est une condition essentielle à la construction de l'autonomie.

Classe B

	Enseignant	Élèves
P1	<p><u>Autonomie physique</u>: Dans ce rituel l'enseignante ne travaille pas sur l'autonomisation physique des élèves. Elle ne permet que très peu aux élèves d'exercer cette forme d'autonomie. Nous l'avons vu au moment du placement des élèves sur les bancs où elle les déplace elle même mais nous voyons aussi qu'elle fait beaucoup « à la place » de l'élève: elle place les différentes étiquettes au tableau, prend la main de l'enfant qui se charge de découvrir le cadeau du calendrier de l'avent et ne le laisse pas ouvrir le paquet seul. Le seul dispositif en faveur de l'autonomie physique qui est mis en place dans ce rituel est le coin des mouchoirs qui est à la portée des élèves et où ils peuvent aller librement. De plus, l'enseignante demande à une élève de venir montrer une lettre au tableau pour expliquer à ses camarades mais la sollicitation de l'autonomie physique s'arrête là dans ce rituel.</p> <p><u>Autonomie affective</u> : D'une manière générale, l'enseignante accorde très peu de place à l'expression des élèves ce qui permet pourtant aux élèves de se faire entendre, de créer leur parole unique et d'apprendre à se détacher en tant qu'individu. L'enseignante est très centrée sur les apprentissages classiques des rituels et ne semble pas disposée à écouter les élèves longuement. Une sensation de rapidité se dégage du rituel avec très peu de temps entre les différentes tâches. L'enseignante, avec le travail sur les règles communes permet aux enfants de se sentir appartenir au groupe et ce sentiment est</p>	<p><u>Autonomie physique</u>: Dans ce rituel nous ne pouvons pas nous faire une idée du niveau de l'autonomie physique des élèves puisque l'enseignante ne leur permet pas de l'exercer. Si une marge d'action et de liberté physique n'est pas pensée et permise par l'enseignante à d'autres moments de la journée, il est probable que les élèves n'aient pas développé une forte autonomie physique du moins à l'école. Les élèves restent sages et ne bougent pas sur leurs bancs.</p> <p><u>Autonomie affective</u>: Dans les dix premières minutes du rituel très peu d'élèves prennent la parole pour s'exprimer à un moment où la maitresse ne pose pas de question au groupe. De ce fait, le « je » n'est pas employé par les élèves.</p>



nécessaire pour s'autonomiser affectivement. De plus, l'enseignante travaille plus tard dans le rituel sur l'analyse des dessins des enfants. Ce dispositif contribue au développement d'appartenance au groupe car chaque dessin est considéré.

Autonomie intellectuelle: Dans cette partie du rituel, l'enseignante oscille entre gestes favorisant l'autonomie intellectuelle des élèves et gestes qui au contraire la bloque. En effet, avec sa mise en retrait en tant que personne ressource et en consultant les élèves sur le déroulement du rituel, l'enseignante permet aux élèves d'exercer leur autonomie intellectuelle et leur montre ainsi qu'elle les considère comme capables d'être autonomes. Cependant au moment du comptage elle ne laisse pas aux enfants le temps de la réflexion. Elle compte à leur place sans expliquer le procédé et les élèves se contentent de répéter sans vraiment comprendre à quoi correspond ce qu'ils ont l'air de considérer comme une comptine. Ensuite au moment de la formulation de la phrase relative au nombre d'élèves, l'enseignante revient à une attitude plus à l'écoute et laisse du temps de réflexion aux élèves, elle étaye d'une manière adaptée pour laisser les élèves en réflexion autonome. L'enseignante crée même au cours du rituel, un outil (la flèche qui indique le sens de lecture) qui permet d'étayer et donc qui permet aux élèves de participer à l'activité d'une manière plus autonome.

Autonomie intellectuelle: Nous constatons que les élèves prennent facilement la parole pour s'exprimer sur les apprentissages tout au long du rituel. De plus ils répondent rapidement et en masse aux questions relatives aux règles du rituel. Ils semblent donc bien connaître ces règles. Ils arrivent à re-mobiliser leurs connaissances au niveau du déroulement des activités du rituel.

Autonomie physique: L'enseignante, mis à part le coin des mouchoir qu'elle instaure en libre accès et qui est à la portée des élèves ainsi qu' une activité qu'un élève pourra effectuer au tableau, ne met rien en place pour développer l'autonomie physique des élèves.

Autonomie affective: D'une manière générale, l'enseignante accorde très peu de place à l'expression des élèves ce qui permettrait pourtant aux élèves de se faire entendre, de créer leur parole unique et d'apprendre à se détacher en tant qu'individu. L'enseignante est très centrée sur les apprentissages classiques des rituels et ne semble pas disposée à écouter les élèves longuement. Une sensation de rapidité se dégage du rituel avec très peu de temps entre les différentes taches. Cependant il faut quand même dire que l'enseignante travaille plus tard dans le rituel sur l'analyse des dessins des enfants. Ce dispositif contribue au développement d'appartenance au groupe car chaque dessin est considéré et commenté par son auteur et les autres.

Autonomie physique: Les élèves restent assis à leur place durant tout le rituel (58') sans être sollicités physiquement à part un élève qui viendra en fin de rituel remettre les différentes photos représentant les différents moment de la journée au tableau. Nous constatons que les élèves bougent beaucoup sur les bancs vers la fin des 10 minutes. Des élèves tendent leurs pied, s'allongent ou se tripotent entre eux. La maitresse doit faire un point sur la règle du rituel qui indique qu'il faut rester droit sans bouger et leurs pieds sous le banc. Nous voyons donc que les enfants ressentent un réel besoin d'exprimer leur autonomie physique dès ce moment-là. Ce besoin est peut-être dû aussi au fait que l'enseignante sur-étaye au point de ne pas développer l'autonomie intellectuelle des élèves et de perdre leur attention.

Autonomie affective: Dans les dix premières minutes du rituel très peu d'élèves prennent la parole pour s'exprimer à un moment où la maitresse ne pose pas de question au groupe. De ce fait, le « je » n'est pas employé par les élèves. Aucune cohésion de groupe semble être développée entre les élèves à ce moment-là.

<p><u>Autonomie intellectuelle:</u> Dans cette partie du rituel, l'enseignante sur-étaye les élèves c'est à dire qu'elle ne donne pas aux élèves le temps de la réflexion et finit par donner la solution au problème ou à la question posée. Elle ne questionne pas les élèves sur l'activité suivante comme dans le rituel de décembre et ne fait pas d'enchainements entre les différentes activités du rituel. Au moment de la formulation de la phrase relative au nombre d'élèves, l'enseignante revient à une attitude plus à l'écoute et laisse du temps de réflexion aux élèves, elle étaye d'une manière adapté pour laisser les élèves en réflexion autonome. L'enseignante crée même au cours du rituel, un outil (la flèche qui indique le sens de lecture) qui permet d'étayer et donc qui permet aux élèves de participer à l'activité d'une manière plus autonome.</p>	<p><u>Autonomie intellectuelle:</u> Aux vues des gestes de l'enseignante dans ce rituel, nous pouvons penser que l'autonomie intellectuelle des élèves est fortement inhibée au début. Au niveau de la maîtrise des savoirs nous constatons que les élèves maîtrisent plutôt bien l'activité de reconnaissance des lettres dans les étiquettes prénom et de construction de la phrase relative au nombre de présents cependant l'attitude de l'enseignante ne nous permet pas vraiment d'en savoir plus.</p>
<p>P3</p> <p><u>Autonomie physique :</u> les enfants doivent rester assis pour la plupart des tâches. Cependant elle les laisse se débrouiller pour aller chercher les mouchoirs et elle demande à un élève de venir au tableau pour poser un aimant.</p> <p><u>Autonomie affective :</u> D'une manière générale, l'enseignante accorde très peu de place à l'expression et à la parole des élèves ce qui permettrait pourtant aux élèves de se faire entendre, de créer leur parole unique et d'apprendre à se détacher en tant qu'individu. L'enseignante est très centrée sur les apprentissages classiques des rituels et ne semble pas disposée à écouter les élèves longuement.</p>	<p><u>Autonomie physique :</u> les enfants sont calmes sur le banc les 5 premières minutes et se dissipent ensuite: ils bougent sur les bancs et se chamaillent entre-eux. Un élève veut aller prendre un mouchoir et ne semble pas savoir comment s'y prendre. Il reste debout au milieu du rassemblement.</p> <p><u>Autonomie affective :</u> les élèves sont actifs et semblent oser s'exprimer dans le groupe, tant pour aider les camarades, que pour passer au tableau ou répondre aux questions.</p>

Une sensation de rapidité se dégage du rituel avec très peu de temps entre les différentes tâches. Cependant il faut quand même dire que l'enseignante travaille plus tard dans le rituel sur l'analyse des dessins des enfants. Ce dispositif contribue au développement d'appartenance au groupe car chaque dessin est considéré et commenté par son auteur et les autres.

Autonomie intellectuelle : l'enseignante se concentre beaucoup sur les connaissances. L'étayage est intéressant pour amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes. Lorsqu'elle compte les élèves, l'autonomie n'est pas recherchée puisque c'est l'enseignante qui lance la comptine des nombres et les enfants suivent. D'autre part, l'enseignante insiste sur la nécessité d'enregistrer les informations dans sa tête pour pouvoir s'en resservir plus tard. Ceci est une aide en quelque sorte méthodologique qui aide les enfants à devenir autonomes car nous pensons que même si cela peut sembler évident il est important de l'expliquer aux élèves.

Autonomie intellectuelle : les élèves semblent bien suivre la consigne des nombres. Ils n'arrivent pas encore à exprimer la phrase des élèves présents du premier coup mais sont actifs pour répondre aux questions d'étayage. Ils démontrent qu'ils réfléchissent et qu'ils sont motivés dans les différentes tâches proposées.

## ÉVOLUTION

### CLASSE A

#### Autonomie physique:

L'enseignante semble y accorder une grande importance, elle laisse les élèves agir par eux-mêmes et se déplacer seuls. Dans la dernière vidéo, cette attention pour le développement de l'autonomie physique semble décroître mais nous pensons que cela est dû au fait que nous n'avons étudié que les dix premières minutes du rituel.

Concernant les élèves, nous voyons que dans le premier rituel plusieurs d'entre eux ne

s'installent pas comme il faudrait ou se lèvent à des moments inadéquats. Dans les autres périodes, il n'y a pas ce genre de problème. D'autre part, les élèves participent activement aux différentes tâches même quand il faut toucher des objets en hauteur quitte à se mettre sur les bancs. Le groupe classe commence donc à être plus autonome physiquement plus particulièrement à partir du mois de janvier.

#### Autonomie affective:

L'enseignante permet aux élèves de sentir qu'ils ont le droit de s'exprimer dès le premier rituel observé. Elle s'intéresse à ce qu'ils disent en posant des questions et en leur accordant du temps. Laisser la possibilité à un élève de présenter un livre démontre qu'elle veut qu'il soit acteur et responsable de son apprentissage. Cette nouvelle activité met en avant l'idée que l'enseignante cherche à créer des situations permettant aux élèves de développer d'une autre manière leur autonomie affective.

Du côté des élèves, nous voyons qu'il y a un besoin d'expression très développé dans le premier rituel et donc d'affirmation de l'individualité. Ce besoin est toujours aussi présent dans les rituels suivants ce qui prouve que les élèves continuent à se détacher de l'adulte et à s'affirmer en tant que personne unique appartenant à un groupe classe où il est reconnu.

#### Autonomie intellectuelle:

L'enseignante ne développe pas les mêmes activités dans les dix premières minutes des trois rituels. Cependant, nous pouvons voir que le temps accordé aux activités purement intellectuelles de comptage ou de travail spatio-temporel n'est pas le même en fonction du moment de l'année. En effet, dans le premier rituel, l'enseignante passe beaucoup de temps avec certains élèves qui ont besoin d'une attention particulière et avec tous les élèves qui veulent s'exprimer. Petit à petit, comme les élèves deviennent de plus en plus autonomes physiquement et affectivement, elle peut beaucoup plus se consacrer aux autres activités.

Concernant les élèves, on constate principalement que dans le dernier rituel ils ont une réflexion très intéressante entre les lettres de « mardi » et les lettres de leur prénom. Ceci démontre qu'ils commencent à établir de plus en plus de liens entre les différents apprentissages et se sentent impliqués dans les tâches du rituel.

## CLASSE B

### Autonomie physique:

Au niveau de l'enseignante nous ne constatons pas d'évolution dans ce qui pourrait permettre l'autonomisation physique des élèves. En effet, l'enseignante permet aux élèves d'aller se moucher seuls et sans demander la permission et invite un seul élève par rituel à venir au tableau.

Du côté des élèves nous constatons qu'ils restent assis sur les bancs tout le long des dix minutes à l'exception d'un élève dans le rituel de décembre et de mars qui va chercher un mouchoir. Au rituel de décembre les élèves restent calmes et concentrés tout le long contrairement aux deux rituels suivants où ils se dissipent au bout de cinq minutes en bougeant sur les bancs, en se poussant et se chamaillant entre-eux. Cette attitude montre une manifestation du besoin d'autonomie physique des élèves dont ils sont privés mais peut aussi être due à l'inconfort des élèves lui-même dû au manque de place. Nous pouvons peut être expliquer le calme des élèves au premier rituel par le fait que dans ce rituel, l'enseignante adopte une attitude non directive dans l'enchaînement des activités en sollicitant les élèves: « Qu'est-ce qu'on fait maintenant j'ai oublié ? ». Par ce geste, les élèves se retrouvent acteurs du rituel, impliqués dans les tâches et en autonomie intellectuelle.

### Autonomie affective:

Au niveau de l'enseignante nous ne constatons pas d'évolution dans ce qui pourrait permettre l'autonomisation affective des élèves. En effet elle ne laisse pas de place à l'expression des élèves et ce durant les trois rituels: elle insiste bien sur les règles du rituel qui explique que les élèves doivent se taire et écouter. Ces règles ne facilitent pas l'expression des élèves. Nous avons ressenti que l'enseignante n'était pas vraiment dans l'écoute des élèves. Elle attend d'eux qu'ils soient sages et concentrés et qu'ils répondent à ses sollicitations uniquement. Dans le rituel de décembre elle fait un rappel sur les règles ce qui permet de construire un sentiment d'appartenance au groupe avec des règles communes à tous mais n'en parle plus dans les rituels suivants.

Au niveau des élèves, nous constatons une évolution dans leur autonomisation affective. Dans les trois rituels, les élèves participent et s'expriment sur les apprentissages. Ils osent donc s'exprimer dans le groupe ce qui montre qu'ils ont leur place dans le groupe et qu'ils s'y sentent bien. Cependant les élèves emploient très peu le « je ». Au rituel de mars, nous avons constaté que quelques élèves s'affirmaient dans le groupe et posaient des questions à l'enseignante. Ils ne se contentent donc plus de répondre à l'enseignante mais inter-agissent avec elle ce qui démontre un gain dans l'autonomie affective des élèves.

### Autonomie intellectuelle:

Au niveau de l'enseignante nous ne constatons pas d'évolution particulière dans ce qui pourrait permettre l'autonomisation intellectuelle des élèves mais plutôt une irrégularité dans sa posture. En effet, l'enseignante oscille entre des activités où elle va sur-étayer au point parfois de ne pas laisser le temps aux élèves de réfléchir et répondre mais aussi où elle va faire à leur place et des activités où elle va laisser aux élèves le temps de réfléchir et de construire eux-mêmes la réponse en étayant de manière adaptée. Elle donne aussi aux élèves des outils qui vont leur permettre de s'autonomiser intellectuellement (ex: la flèche au tableau qui indique le sens de lecture).

D'une manière générale les élèves sont actifs pour s'exprimer sur les apprentissages. Ils démontrent qu'ils réfléchissent et qu'ils sont motivés dans les différentes tâches proposées. Nous ne constatons pas d'évolution particulière sur les trois rituels.

## **COMPARAISON**

L'enseignante de la classe A semble accorder une grande importance à l'autonomisation physique des élèves. En effet, elle les fait participer physiquement en leur demandant d'effectuer des tâches au tableau et d'utiliser le matériel de la classe seuls (déplacements pour aller chercher des chaises, monter sur les bancs, utiliser le bambou, etc.). Nous observons que les élèves arrivent à effectuer les tâches demandées seuls et restent assis calmement à l'exception du premier rituel. En ce qui concerne l'enseignante de la classe B, nous avons pu constater qu'elle ne met que très peu d'activités en faveur du développement de l'autonomie physique des élèves. De plus, dans les premiers rituels, elle en arrive à accompagner les gestes des quelques élèves qui passent au tableau (prend la main des élèves et la guide dans l'espace). Dans le troisième rituel, elle ne les accompagne plus physiquement et les quelques élèves sollicités parviennent effectivement à réaliser la tâche seuls. Cependant, à partir de cinq minutes de rituel nous observons une agitation du groupe classe. Ceci démontre que l'autonomie physique n'est pas assez sollicitée chez tous les élèves.

Dans les différents rituels de la classe A, l'expression des élèves peut être considérée comme une activité à part entière vu le temps accordé à ces moments-là. Par ailleurs, l'enseignante s'adapte à la demande des élèves. Ce sont eux qui prennent l'initiative de s'exprimer sur des sujets personnels ce qui leur permet d'employer le « je », essentiel au développement de la conscience de soi. De plus, l'enseignante crée quelques activités (présentation de livres par élèves, etc.) qui rendent les élèves acteurs de leurs apprentissages et qui développent leur sentiment d'appartenance au groupe. Dans

les rituels de la classe B, nous n'observons pas d'expression libre et personnelle des élèves. L'enseignante se centre en effet essentiellement sur les apprentissages fondamentaux et attend seulement des élèves qu'ils apportent des connaissances utiles pour toute la classe. Nous observons néanmoins dans le troisième rituel que quelques élèves osent s'exprimer sur un sujet autre que les apprentissages. Ceci démontre qu'ils ne sont pas tout à fait passifs et prennent quelques initiatives. Nous pouvons en déduire qu'en mars un climat favorable à l'autonomisation affective est présent. Les élèves n'emploient cependant jamais le « je » pour parler d'un sujet personnel.

L'autonomie intellectuelle est développée dans la classe A car l'enseignante accorde du temps à la réflexion des élèves. Nous constatons que les activités sur les apprentissages fondamentaux sont de plus en plus nombreuses au fil de l'avancement dans l'année scolaire. L'enseignante fait le choix de favoriser l'entraide et donc l'étayage par le groupe. Ce travail collectif permet aux élèves de se sentir acteurs de la construction de leurs connaissances et donc de développer leur autonomie intellectuelle. Dans la classe B, nous avons constaté que l'enseignante apporte différents outils méthodologiques, donnant aux élèves des stratégies pour être autonomes intellectuellement (flèche du sens de lecture, dessin des règles au tableau, etc.). D'autre part, nous avons relevé qu'elle n'est pas constante dans ses gestes d'étayage. En effet, elle étaye parfois de manière adaptée pour que les élèves puissent réfléchir par eux-mêmes, les élèves sont donc intellectuellement impliqués. Cependant, dans d'autres activités, elle a tendance à sur-étayer, quitte à donner les réponses. Nous pensons que ces pratiques peuvent avoir une répercussion négative sur le développement intellectuel des enfants.

En conclusion, nous constatons que les élèves de la classe A sont plus autonomes dans les rituels que ceux de la classe B. Ceci peut s'expliquer par les comportements permissifs ou non des enseignantes en faveur de l'autonomisation des élèves. En effet, dans la classe A, l'enseignante opte pour des choix pédagogiques et des stratégies favorables à l'exercice de toutes les formes d'autonomie pour ses élèves, ce qui n'est pas le cas pour l'enseignante de la classe B.



#### IV. Discussion

Pour l'analyse des rituels que nous avons observés, nous nous sommes appuyées sur la définition de M-A Hoffmans-Gosset<sup>61</sup> qui distingue trois formes d'autonomie: l'autonomie physique, affective et intellectuelle. Pour étudier l'apprentissage de ces différentes formes d'autonomie, nous avons recherché les gestes professionnels appliqués par les enseignantes des deux classes de petite section de maternelle. D'après nos résultats, nous pouvons rapprocher les gestes professionnels relevés comme étant favorables au développement de chaque forme d'autonomie avec les gestes professionnels de la théorie du multi-agenda de D. Bucheton<sup>62</sup>. En effet, autant pour l'autonomie physique, qu'affective ou intellectuelle nous pouvons constater que tous les gestes professionnels du multi-agenda permettent leur développement.

Les gestes d'atmosphère, qui ont pour but d'instaurer un climat général relationnel et cognitif pour favoriser la participation des élèves et son niveau d'engagement dans les tâches, sont essentiels pour l'apprentissage de l'autonomisation des élèves. Au niveau physique comme au niveau affectif ou intellectuel, l'atmosphère doit être sécurisante. La parole et l'action de l'élève doit avoir une place prépondérante et cela passe par une écoute constante de la part de l'enseignant. Dans la classe A nous avons en effet constaté que la participation des élèves est constamment recherchée et valorisée. L'enseignante fait beaucoup passer les élèves au tableau, elle accorde du temps à leurs réflexions et à leurs actions, ce qui leur donne l'occasion de réfléchir et d'agir par eux-mêmes, développant ainsi leur autonomie intellectuelle et physique. De plus, l'atmosphère est telle que les élèves prennent l'initiative de parler ce qui démontre une autonomie affective. Dans la classe B, les élèves ne sont pas autant sollicités par l'enseignante pour participer aux tâches du rituel. L'enseignante n'interroge pas assez souvent les élèves et n'en fait passer que très peu au tableau, elle ne laisse pas toujours le temps aux élèves pour réfléchir, ce qui serait une entrave à l'autonomie intellectuelle et physique. Les élèves ne prennent jamais l'initiative de parler sans être interrogés, ce qui démontre qu'ils ne sont pas autonomes affectivement. Les gestes d'atmosphère de l'enseignante de la classe B ne sont sûrement pas assez adaptés au développement de l'autonomie des élèves.

Les gestes d'étayage permettent d'accompagner l'élève de manière adaptée à sa progression dans les tâches qu'il ne peut réaliser seul. Ces gestes sont essentiels pour l'apprentissage de l'autonomisation des élèves autant au niveau physique, qu'intellectuel ou affectif. En effet, les gestes d'étayage se doivent d'être adaptés aux aptitudes de chacun dans un objectif de progression de l'autonomie. Dans la classe A, l'enseignante lâche prise lorsqu'elle voit que l'étayage est possible par

---

<sup>61</sup> Hoffmans – Gosset, M-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique Sociale, Lyon.

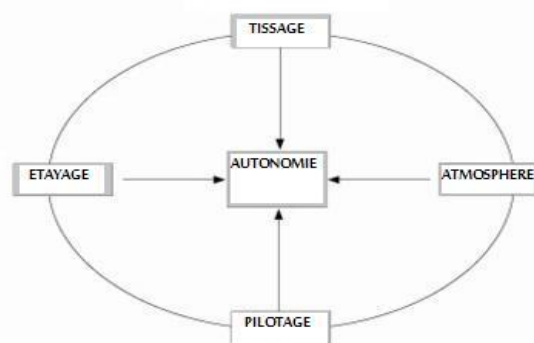
<sup>62</sup> Bucheton, D. (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés*. Octarès

le groupe classe. De ce fait, les élèves construisent par eux-mêmes leurs apprentissages, ce qui leur permet à tous d'être acteurs et donc de développer leur autonomie intellectuelle. Dans d'autres situations, l'enseignante apporte une aide cognitive ou physique afin de s'adapter aux besoins de chacun, tout en gardant une bonne distance nécessaire à l'autonomisation. Dans la classe B, le constat est mitigé, l'enseignante oscille entre sur-étayage et étayage adapté, ce qui ne met pas toujours les élèves sur la voie de l'autonomie.

Le pilotage est défini comme étant les gestes qui concernent la gestion de l'organisation spatio-temporelle de Dans les rituels, le pilotage est essentiel pour l'apprentissage de l'autonomie des élèves autant au niveau physique, qu'intellectuel ou affectif. En effet, tous les aspects relatifs à l'organisation du rituel doivent être pensés de manière à favoriser l'autonomisation. Dans les classes A et B, la durée des rituels est trop longue, les enfants n'arrivent pas à être attentifs et calmes jusqu'au bout. Ceci démontre que leur besoin d'autonomie affective, physique et intellectuelle est inhibé. D'autre part, nous avons constaté que le matériel choisi par les deux enseignantes est adapté au développement de l'autonomie des élèves. Cependant, dans la classe B, moins de matériel est utile au développement des différentes formes d'autonomie et la place sur les bancs n'est pas suffisante afin que chacun puisse exercer son autonomie physique au moment de l'installation. De plus, au niveau des déplacements des élèves, l'autonomie physique est beaucoup plus recherchée dans la classe A que dans la classe B puisque les élèves se déplacent régulièrement pour effectuer différentes tâches.

Le tissage est présenté comme un geste permettant de faire le lien entre les différents savoirs. Dans les classes observées nous n'avons pas constaté de travail sur le tissage. Ce geste est pourtant essentiel pour l'apprentissage de l'autonomie des élèves. En effet, il permet aux élèves de se rendre compte du sens des activités et d'être plus à l'aise avec celles-ci et donc plus libre pour les effectuer en autonomie. Nous constatons que ce geste n'est que très peu utilisé par les deux enseignantes lors des rituels.

Nous voyons donc que les gestes utilisés par l'enseignante de la classe A semblent être plus appropriés pour le développement de l'autonomie des élèves que ceux de l'enseignante de la classe B. Orientés vers l'accès aux savoirs, les gestes professionnels de D. Bucheton peuvent donc être également transférables à l'apprentissage des différentes formes d'autonomie.



Dans la classe A nous pouvons constater une évolution au niveau de l'autonomisation physique des élèves. En effet à partir de janvier, les élèves arrivent à agir seuls et de manière adaptée aux demandes de l'enseignante. Nous constatons une évolution dans l'autonomie intellectuelle des élèves de cette classe. En mars, nous observons que les élèves arrivent seuls à faire le lien entre différents apprentissages. Cette nouvelle forme d'autonomie intellectuelle que nous n'avons jamais observée auparavant nous permet de penser que les élèves ont évolué dans l'acquisition de celle-ci. Cependant au niveau de l'autonomie affective aucune évolution n'est notable. Le niveau des élèves est-il déjà très élevé par rapport aux possibilités des élèves de cet âge ? En tous cas nous constatons que dès décembre, les élèves ne sont pas « hyper-dépendants » de l'enseignante mais entretiennent plutôt une relation d'interdépendance.

L'autonomie physique et intellectuelle des élèves de la classe B n'évoluent pas au cours des rituels que nous avons observé. Cependant leur autonomie affective se développe au troisième rituel puisque les élèves ne se contentent plus de répondre aux sollicitations de l'enseignante mais commencent à prendre la parole dans le groupe de manière spontanée. Ce changement peut donc montrer que les élèves commencent à se détacher de l'adulte et s'individualisent.

Il y a donc une évolution dans l'autonomisation des élèves de la classe A (physique et intellectuelle). En revanche ce constat ne s'applique pas aux élèves de la classe B qui ne démontre qu'une petite évolution en autonomie affective.

Une des explications à cette évolution modérée de la classe B pourrait venir du fait que notre période d'observation n'est pas assez étendue dans l'année scolaire. Des observations de septembre à mai auraient permis de couvrir toute l'année scolaire et ainsi d'éviter ce biais. Il est en effet probable que les élèves scolarisés pour la première fois connaissent une évolution de leur autonomie dans les premiers mois.

L'analyse de nos résultats nous a montré que d'un point de vue général, les élèves de la classe A sont plus autonomes que ceux de la classe B. Une des explications à cette différence pourrait résider dans le fait que l'enseignante de la classe B n'instaure pas les pré-requis nécessaires

au développement de l'autonomie dans sa classe. Pré-requis que nous avons étudiés dans nos théories.

Aux vues de notre analyse longitudinale et comparative et des théories auxquelles nous nous rattachons, nous pensons que l'autonomisation ne peut avoir lieu que si plusieurs pré-requis sont présents dans la classe et chez les élèves. Tout d'abord comme l'explique Maslow<sup>63</sup>, il est impératif que les enfants soient comblés au niveau de leurs besoins physiologiques, et qu'ils se sentent en sécurité physique et affective. Ce travail sur la sécurité affective des élèves doit impérativement être pensé par l'enseignant de petite section car les jeunes élèves arrivent à l'école dans un état d'insécurité affective totale pour la plupart. Ce travail passe par des gestes professionnels orientés et réfléchis mais aussi par un travail important sur les règles de vie en communauté. Les élèves doivent intégrer les règles et leur donner du sens pour ainsi se sentir encadrés et sécurisés. Le travail sur les règles va aussi au delà de sa répercussion sur le sentiment de sécurité affective. En effet, comme indiqué dans les documents d'accompagnement de 2002<sup>64</sup>, l'élève a besoin d'un cadre qui lui permet d'être sécurisé mais aussi qui lui permet de construire son identité, de se différencier et de prendre en compte le désir des autres. Par cette individualisation, les élèves vont donc ressentir le besoin de devenir plus autonomes autant au niveau physique qu'affectif ou intellectuel mais cela à condition que le cadre de la classe ait été construit en collaboration avec eux. Il est donc important que l'enseignant organise en début d'année une séance dont le but serait de créer les règles de la classe. L'enseignant se doit aussi de ré-expliquer le sens des règles tout au long de l'année.

Mais la condition de l'intégration des règles et donc de l'autonomisation des élèves est avant tout le développement de leur conscience de soi, étape importante du développement de l'enfant qui débute vers 18 mois avec la reconnaissance de son corps propre et qui est acquise avec l'émergence de la théorie de l'esprit bien après l'année de petite section. Comme le dit R. Lafont<sup>65</sup>, la conscience de soi est indispensable pour construire des règles qui rejoignent l'échelle de valeur des individus.

Un des autres pré-requis est l'apprentissage du spatio-temporel, notion elle aussi indispensable pour le développement psychologique des enfants. Elle leur permet de se donner une origine temporelle et spatiale référée et ainsi mieux comprendre le monde. Comme nous l'indique les programmes de 2008<sup>66</sup>, les rituels de maternelle sont les moments privilégiés pour effectuer ce

---

<sup>63</sup> Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. (Motivation and Personality), Editions d'Organisation, 2005

<sup>64</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2002). Pour une scolarisation réussie des tout-petits. *Document d'accompagnement des programmes*. Édition école

<sup>65</sup> Lafont, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. PUF. 3<sup>e</sup> édition.

<sup>66</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2008, juin). Programme de l'école maternelle- Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel hors série n°3 du 18 juin 2008*.

travail.

En nous appuyant sur la théorie de Maslow et en la revisitant en référence à notre sujet, nous pensons donc que le besoin d'autonomie chez les enfants ne peut être atteint seulement si les pré-requis ci-dessus sont intégrés chez les élèves mais aussi si les besoins d'appartenance et d'estime sont comblés. L'enseignant se doit donc aussi de penser à combler les élèves au niveau de ces besoins en adaptant ses gestes et ses activités dans le rituel.

Ainsi, en reprenant l'idée de Douglas, T. (2010)<sup>67</sup>, l'enseignant de petite section doit être constamment soucieux de permettre la mise en place des différents pré-requis décrits ci-dessus tout en essayant de développer l'autonomie des élèves.

Suite à notre analyse et à ces réflexions, nous pensons que l'explication principale dans la différence du niveau d'autonomie des élèves de la classe A et des élèves de la classe B réside dans les choix pédagogiques des deux enseignantes. En effet, nous pensons que les conditions nécessaires à l'autonomisation des élèves décrites ci-dessus sont assurées par les enseignantes des deux classes mais que l'enseignante de la classe A crée beaucoup plus de situations propices à l'exercice de l'autonomie. Ce choix pédagogique semble donc être une préoccupation principale de l'enseignante de la classe A.

Cependant, les enseignantes des deux classes A et B ne font pas évoluer de manière évidente leurs rituels entre décembre et mars. Certes, les enseignantes font varier leurs rituels de deux façons différentes mais peut-on réellement parler de changement au service d'une évolution de l'autonomie des élèves ? L'enseignante de la classe A s'adapte aux élèves en leur accordant un temps de parole personnel et lorsqu'ils font des liens entre les apprentissages ; l'enseignante de la classe B met en place de nouvelles activités ou apporte des objets nouveaux au service des apprentissages. Dans la deuxième classe, nous pourrions penser que l'enseignante veut rendre le rituel intéressant et amener de la nouveauté pour que les élèves ressentent de la curiosité. La curiosité est en effet intéressante mais elle n'est pas suffisante au développement de l'autonomie des élèves. De plus, en ce qui concerne les tâches principales telles que le comptage des présents, des absents, la reconnaissance des nombres, on ne voit pas de changement dans la réalisation de l'activité. A chaque période, les tâches sont réalisées de la même manière. D'après ce constat, nous ne pouvons pas rendre compte d'une évolution des gestes professionnels.

Ceci peut éventuellement s'expliquer par le fait que les élèves ne maîtrisaient peut-être pas encore assez les savoirs, le matériel et les tâches à effectuer pour que les enseignantes fassent

---

<sup>67</sup> Douglas, T. et al (2010). Renovating the Pyramid of Needs : Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations, *Perspectives on Psychological Science*

évoluer les activités. Néanmoins, le souci d'évolution devrait préexister afin de faire progresser les élèves dans leur autonomisation. Nous avons vu que pour l'accueil, les enseignantes élaboraient des étiquettes des enfants de la classe adaptées à leur capacité à reconnaître leurs photos puis leurs prénoms. Ceci témoigne donc d'un souci d'évolution des étiquettes vis-à-vis de l'autonomie intellectuelle des élèves, d'autant plus que ces étiquettes servaient également à une activité de rituel permettant ainsi le développement de savoirs nouveaux en classe entière. Les enseignantes modifiant les étiquettes donc le matériel utilisé pour les apprentissages démontrent une volonté d'adaptation des gestes de pilotage et d'étayage au niveau des élèves. Cette évolution devrait également être recherchée dans les autres activités du rituel afin de s'adapter au mieux à l'autonomie des élèves.

Pour le comptage des élèves présents, nous pourrions imaginer par exemple que les élèves de petite section de maternelle soient répartis par groupe de couleurs sur les bancs comme dans la classe A. L'objectif de fin d'année serait que les élèves soient capables à eux seuls de compter le nombre d'élèves présents dans leur groupe et de reconnaître le nombre sur un autre support. Ainsi, dans une première période, l'enseignant montrerait l'exemple en comptant les élèves de chaque groupe de couleur et en mettant au tableau les étiquettes correspondantes au nombre de présents de chaque groupe. L'enseignant qui serait alors l'exemple, devrait aussi être soucieux de préciser pourquoi il fait ce comptage donnant ainsi du sens à cette activité. Le but étant de commencer à comprendre la tâche, la « norme » et à l'intégrer. Dans une deuxième période, un élève de chaque groupe de couleur pourrait compter les élèves présents de son groupe avec l'aide de l'enseignante. L'utilisation d'un bâton moins long que celui utilisé par l'enseignante de la classe A serait intéressante afin de permettre aux élèves de comprendre le travail d'énumération par la compréhension du dénombrement. Ils auraient ensuite à reconnaître le nombre à partir des différentes étiquettes nombres et d'afficher celle qui correspond au tableau. Les élèves en agissant pourraient donc développer leur autonomie physique, en faisant le geste par eux-mêmes, et intellectuelle en intégrant la comptine des petits nombres (de 1 à 8 maximum), le dénombrement et en apprenant à reconnaître un nombre sur les étiquettes nombres. Dans une dernière période, l'aide de l'enseignant ne serait plus nécessaire pour les élèves qui maîtriseraient entièrement le comptage et la reconnaissance des étiquettes. Il se consacrerait aux élèves en difficulté en adaptant ses gestes professionnels tels que l'étayage, permettant ainsi à tous les élèves d'exercer leur autonomie à leur niveau. Doly A-M<sup>68</sup> ajoutait même l'idée d'apporter des situations problèmes aux rituels afin de changer les contextes et aider aux transferts des apprentissages. Cette proposition est intéressante à mettre en œuvre quotidiennement dans les rituels. Dans notre exemple, ces situations problèmes

---

<sup>68</sup> Doly, A-M., De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*, Nathan

pourraient être intégrées dans la troisième ou quatrième période dans la reconnaissance des nombres trouvés. Ainsi, au lieu de proposer les étiquettes nombres, l'enseignant pourrait donner un nouveau support aux élèves déjà autonomes suscitant ainsi le développement de leur autonomie intellectuelle. Cette adaptation aux élèves par les gestes de pilotage et d'étayage est donc une manière de faire de la différenciation pédagogique.

D'après ces réflexions, nous voyons qu'il est possible de mettre en place une évolution des activités et des gestes professionnels, donc de penser une progression même pour les rituels. Afin de mettre en application cette progression de manière pointue, il serait essentiel de réaliser des fiches de préparation pour chaque rituel de manière à toujours se donner un objectif et des moyens de les atteindre. Afin de garder en vue le besoin d'autonomisation de tous les élèves, l'enseignant devrait s'adapter à chaque élève en proposant une différenciation pédagogique.

De manière plus générale, nous pouvons remettre en question les rituels qui sont aujourd'hui mis en place à l'école maternelle. Ils sont inscrits dans les programmes mais les enseignants doivent comprendre l'intérêt de les faire évoluer. Le rituel est un moment privilégié de la journée pour divers apprentissages. L'autonomie est une condition de l'accès à ces apprentissages car elle permet aux élèves d'en acquérir le sens et d'en trouver l'intérêt. Les enseignants doivent donc penser leurs rituels de façon à faire progresser les élèves dans les apprentissages en les rendant autonomes. Ces critiques rejoignent celles de Gioux A-M<sup>69</sup>, de Zaberto-Poudou M-T.<sup>70</sup> et Doly A-M<sup>71</sup> selon lesquelles un enseignant ne doit jamais perdre de vue le sens qu'il doit donner aux rituels. Ainsi, on peut penser qu'il faudrait également appuyer cet aspect au moment de la formation des enseignants. Les enseignants doivent en effet comprendre qu'il est tout aussi important de construire une progression des apprentissages de la journée que des apprentissages des rituels et qu'une attention particulière est nécessaire à la préparation de chaque rituel. Ceci est possible s'ils se rendent compte de l'intérêt de permettre aux élèves de devenir autonomes pour qu'ils s'épanouissent et accèdent aux sens des apprentissages. Pour cela, apprendre à établir des situations pédagogiques diverses et apprendre à moduler ses gestes afin de s'adapter au mieux à chaque élève est indispensable.

L'accès au sens des apprentissages ainsi que leur pratique autonome ne seraient-ils pas une bonne recette pour permettre la réussite scolaire de tous les élèves ?

Lors de nos observations, de nos analyses et après une prise de recul, nous pouvons remettre en question différents aspects de ce travail de recherche. En effet, comme dit précédemment, notre

---

<sup>69</sup> Gioux, A.M., (2000). *Première école premier enjeux*. Hachette Education

<sup>70</sup> Zaberto-Poudou, M.T., (2010, septembre, octobre). *Des rituels qui donnent du sens*. *Cahiers pédagogiques*, n°483, pp. 36-37.

<sup>71</sup> Doly, A-M., De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*, Nathan

période d'observation ne couvre pas une année scolaire entière mais ne s'étend que sur trois mois (de fin décembre à mi mars). Cette limite pourrait constituer un biais majeur de notre étude puisque nous n'avons aucune information sur les compétences des élèves au cours des premiers mois de scolarité. Nos résultats sur l'évolution des élèves et des gestes professionnels ne sont donc pas généralisables à l'année scolaire.

De plus, nous avons décidé à la vue de la longueur des rituels observés, de nous centrer sur les dix premières minutes. Puisque les rituels duraient en moyenne une cinquantaine de minutes, notre analyse ne peut pas rendre compte de tous les gestes professionnels des enseignants et des comportements relatifs à l'autonomie des élèves. Nos résultats ne sont donc pas entièrement généralisables aux rituels de ces deux classes et encore moins aux rituels mis en place dans les autres classes de petite section de maternelle.

D'autre part, l'enseignante de la classe B ne nous ayant pas permis de filmer, nous avons réalisé des enregistrements auditifs. Ceux-ci ne nous ont donc pas permis d'exploiter au maximum ces rituels. Cette contrainte peut avoir biaisée notre comparaison entre les deux classes.

Pour finir, nous nous sommes focalisées sur l'observation du groupe classe en général car l'observation des élèves un à un aurait été très difficilement réalisable. Cette méthode d'investigation ne nous a donc pas permis d'évaluer le développement de l'autonomie des élèves individuellement.

Ce travail de recherche continue à nous questionner sur certains aspects. En effet, nous avons voulu étudier l'autonomie des élèves dans les rituels de petite section de maternelle et comment les enseignants permettaient l'accès à cette autonomie. Cependant, nous avons aussi spécifié que des pré-requis sont nécessaires à l'autonomisation des élèves : le besoin de sécurité affective et d'un cadre défini, la connaissance de l'environnement spatio-temporel, la conscience de soi, l'appartenance au groupe et l'estime de soi. Ces pré-requis seraient également intéressants à étudier pour pouvoir effectuer le lien avec leurs mises en place et l'acquisition de l'autonomisation chez les élèves. Ceci demanderait évidemment de réaliser une étude plus pointue et plus longue. D'autre part, nous pourrions également trouver des classes ou des écoles dont une des préoccupations principales des enseignants serait de développer l'autonomie des élèves. Les classes à multiple-niveaux sont généralement un lieu favorable à l'apprentissage de l'autonomie, évidemment si l'enseignant l'autorise et organise sa classe dans ce sens et module ses gestes professionnels en fonction.



## Conclusion

Ce mémoire, fruit de nos réflexions sur la pratique des rituels en classe de petite section de maternelle, nous a permis de réaliser l'importance de l'apprentissage de l'autonomie comme condition essentielle à l'épanouissement des élèves à l'école. En effet, en étant autonome, les élèves deviennent de véritables acteurs dans leur scolarité et dans la vie de la classe. Ils se sentent alors impliqués, responsables et comprennent d'autant plus le sens des apprentissages. Cependant, le développement de l'autonomie est un processus complexe qui n'émerge qu'à certaines conditions. Pour se faire, l'enseignant doit en effet permettre aux élèves de se sentir en sécurité physique et affective, de s'individualiser, de ressentir une appartenance au groupe et une estime de soi, d'intérioriser et de comprendre les règles et normes de vie en collectivité ainsi que de connaître son environnement (spatio-temporel). Le rituel est par définition un moment propice à la mise en place de ces conditions. Il est donc idéal pour débiter le travail d'apprentissage de l'autonomie à l'école.

D'autre part, pour que les élèves puissent exercer leur autonomie dans les rituels, l'enseignant doit veiller à leur organisation, à l'adaptation de ses gestes professionnels et à la création d'activités adaptées. Plus particulièrement, nous avons pu rapprocher les gestes favorisant l'apprentissage de l'autonomie des élèves, observés dans notre étude, aux gestes professionnels décrits par Bucheton D.<sup>72</sup> Ces gestes doivent être constamment ajustés à chaque élève pour le développement de toutes les formes d'autonomie: physique, affective et intellectuelle. Pour ceci, l'enseignant se doit de faire évoluer sa pratique enseignante.

Ce travail de recherche nous aura permis d'approfondir nos capacités d'analyse et de réflexion sur le métier de professeur des écoles et plus précisément sur la question de l'autonomie. De plus, il nous a convaincu de l'intérêt de l'apprentissage et de l'exercice de l'autonomie des élèves à l'école. De ce fait, le développement de cette compétence chez les élèves sera une de nos préoccupations principales dans notre profession future et même au-delà des temps de rituels et de la petite section de maternelle.

Accéder à l'autonomie serait, d'après nous, le premier pas pour réussir sa scolarité et devenir, à long terme, un adulte responsable et épanoui.

*« Je fais ce que je veux, je veux ce que je suis, je suis ce que je fais. »*  
Spinoza

---

<sup>72</sup> Bucheton, D. (2009) L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés. Octarès

# Bibliographie

- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école maternelle*. Retz
- Boubault, G. (2008). L'autonomie plus fort pour vivre ensemble, *Non-violence actualité*, 299.
- Boudon, R., Cherkaoui, M., Besnard, P., Lécuyer, B.P., (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Larousse
- Bucheton, D. (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels adaptés*. Octarès
- Chazaud, J. (2005). *Précis de psychologie de l'enfant*. Dunod
- Combemale, P., (2007, février). *Rites et Rituels*. Alternatives économiques, n°255, pp.85-87.
- Darwin, C. (1872). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Broché
- De Singly, F. (2004). *Enfants adultes : vers une égalité de statuts ?*. Universalis, Paris
- Dolto, F. (1981). *Au jeu du désir*. Seuil
- Doly, A-M., De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*, Nathan
- Douglas, T. et al (2010). *Renovating the Pyramid of Needs : Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations, Perspectives on Psychological Science*  
Disponible sur le web: <http://pps.sagepub.com/content/5/3/292>
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, PUF
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Academic press
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod
- Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Hachette
- Gioux, A.M., (2000). *Première école premier enjeux*. Hachette Education
- Gioux, A.M., (2009). *L'école maternelle, une école différente*. Paris: Hachette éducation.
- Hoffmans – Gosset, M-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique Sociale, Lyon.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. PUF
- Lafont, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. PUF. 3è édition.
- Lafortune, L. et Saint Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck université

Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. (Motivation and Personality), Editions d'Organisation, 2005

Ministère de l'éducation nationale, (2002, février). Programme de l'école maternelle. *Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002*.

Disponible sur le web: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

Ministère de l'éducation nationale, (2002). Pour une scolarisation réussie des tout-petits. *Document d'accompagnement des programmes*. Édition école

Disponible sur le web: <http://www-old.snuipp.fr/spip.php?article5803>

Ministère de l'éducation nationale, (2008, juin). Programme de l'école maternelle- Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel hors-série n°3 du 18 juin 2008*.

Disponible sur le web: [www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. PUF

Rey, A., Rey-Debove, J., Robert, P. (2007). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Le Robert

Rogers. C. (1961). *Le développement de la personne*. (On Becoming a person), Dunod, 2005

Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Belin

Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. E.S.F., Paris

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Presses universitaires de France

Winnicott, D. (1957). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Payot