



L'autonomie en petite section : expérimentation pour apprendre à faire seul et apprendre pour soi

Ambre Goth

► To cite this version:

Ambre Goth. L'autonomie en petite section : expérimentation pour apprendre à faire seul et apprendre pour soi. Education. 2016. dumas-01407922

HAL Id: dumas-01407922

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01407922>

Submitted on 2 Dec 2016

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.

ÉCOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS

L'autonomie en petite section :
expérimentation pour apprendre à faire seul et apprendre pour soi

Ambre Goth

Professeur des écoles stagiaire

sous la direction de Barbara Arroyo

Groupe E

2015-2016

Mots-clés : autonomie, différenciation, pédagogie Montessori

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| I – Développement de l’enfant et pédagogie | 4 |
| A) La transposition existante à l’école publique des principes pédagogiques de Maria Montessori par des professeurs des écoles | 5 |
| B) Considérations épistémologiques | 6 |
| 1. <i>La normalisation des comportements</i> | 6 |
| 2. <i>La pédagogie moraliste naturalisante</i> | 7 |
| II- Le projet pour mes élèves | 8 |
| A) Les principes | 8 |
| 1. <i>L’ordre mental</i> | 8 |
| 2. <i>Quelle place pour le professeur dans cette pédagogie ?</i> | 9 |
| 3. <i>Enchaîner des tâches complexes dans un projet</i> | 10 |
| 4. <i>Quel planning pour ces temps individuels ?</i> | 12 |
| B) Introduction du matériel | 13 |
| 1. <i>Présentations collectives et individuelles</i> | 14 |
| 2. <i>L’explicitation des apprentissages</i> | 15 |
| C) Les difficultés rencontrées | 16 |
| 1. <i>Pour le professeur</i> | 16 |
| 2. <i>Pour les élèves</i> | 19 |
| D) Quels contours de l’autonomie dans la journée d’un élève?..... | 21 |
| 1. <i>Apprendre pour soi</i> | 22 |
| 2. <i>Apprendre à faire seul</i> | 23 |
| Conclusion : les dimensions que ce projet met au travail dans ma posture..... | 25 |

Note

J’entends la différenciation comme une individualisation de la réponse à apporter aux besoins et aux attentes des élèves. Mais également comme une opposition à la contrainte. Je la situe donc davantage dans le registre de l’envie incarnée par une démarche autonome chez l’élève. L’implicite socioconstructiviste de ce postulat est alors que les envies seraient corrélées à la conscientisation par l’élève de ses besoins d’apprentissages.

Introduction

Lors de mes premières semaines en tant que professeur des écoles, je faisais le constat de la grande diversité des acquis chez mes élèves. La petite section est la porte d'entrée dans l'institution scolaire. Jusque-là les exigences d'apprentissages chez les enfants étaient alors incarnées majoritairement par leurs proches. Issus de modes de gardes diversifiés — aucun de mes élèves n'était en TPS l'année précédente —, la période 1 de petite section est à la fois la rencontre avec l'institution scolaire mais également avec la notion de niveau au regard des réussites des autres élèves. Se construit alors la notion de ce qu'est être un élève de petite section dans la validation et la reconnaissance de l'enseignant, « *pour réussir il faut ...* ». Si cette construction émane pour les élèves de la pratique professionnelle du professeur, elle repose sur une institution organisant les apprentissages. Ma rencontre non-préparée avec ce niveau de classe fut dans un premier temps extrêmement floue et s'exprimait en ces termes pendant les premières semaines : « *que fais-je leur faire faire ?* », « *que dois-je leur apprendre de l'institution ?* », « *comment dois-je les aider à s'adapter à l'institution tout en s'adaptant à eux et ne bridant pas leurs singularités ?* ». Parfois je rentrais le soir avec une impression opposée à mes valeurs, celle de « *faire du dressage* ». Mon questionnement tentait alors d'articuler ces deux axes : que dois-je leur apprendre? Selon quelles valeurs souhaitai-je que mes élèves s'épanouissent ?

A la rentrée, au nombre de 26, les profils de mes élèves sont divers tant sur le langage, « *mais non maîtresse ce n'est pas un canard, c'est un colvert* », que sur l'autonomie, « *c'est pas moi qui mets mes chaussures* », dans la construction d'une pensée logique ou encore concernant les comportements de socialisation. Des élèves allophones aux élèves ayant des constructions syntaxiques en français très riches, des élèves dénombrant et décomposant jusqu'à 4 en période 1 à ceux n'ayant pas la construction de la notion de quantité, ces constats révèlent tant les sollicitations vécues dans leur période préscolaire, leur développement singulier, que les attentes explicites adressées à l'institution par les parents et les élèves. Me rattachant aux programmes et aux guides pédagogiques, j'ai dans un premier temps pensé que ma priorité était donnée aux élèves qui devaient acquérir ces apprentissages cités pour pouvoir les poursuivre en moyenne section. Si mon guide pédagogique indique une programmation de la notion de quantité jusqu'à 4 je vais le respecter, ai-je alors pensé. Mais que faire avec ces élèves qui très vite ont marqué leur ennui voire leur déception vis-à-vis de

l'école dont ils attendaient tant ? La sollicitation que je leur proposais n'était pas au niveau de leurs attentes et leurs visages enthousiastes de la rentrée laissaient place à la déception.

Parallèlement, j'observais une posture passive de certains de mes élèves tant dans des situations formalisées d'apprentissages que dans l'apprentissage de l'autonomie pour se vêtir, par exemple. J'analysais l'absence d'une demande d'apprentissage relative au contexte de l'école. Que pouvais-je proposer à ces élèves pour éveiller leur curiosité et susciter une envie d'apprendre?

Au cours de la première période je dressais une liste des éléments de travail pour chacun de mes élèves. C'est alors qu'un sentiment de débordement m'envahissait. Si la notion de différenciation aurait pu m'étayer, je ne cherchais pas à rendre opérante cette modalité de travail uniquement dans le cadre d'ateliers collectifs. A cela s'ajoute la fragilité d'une pratique débutante impactant le ressenti de la maîtrise des propositions pédagogiques — et leur analyse réflexive — réduisant dans un premier temps la possibilité d'assouplir ma pratique alors, en quête de repères.

Ces premiers constats touchent tant à la question du développement de l'enfant qu'à celle du rôle de l'éducation des enfants dans notre société et leurs paradigmes respectifs. Pour autant, je me devais de m'en saisir à un premier niveau pour cette année scolaire : que puis-je proposer à ces élèves pour créer des situations d'apprentissages tant respectueuses de leurs attentes et de leurs besoins que de leur libre-arbitre?

Il s'est alors agi de mettre en œuvre des propositions pédagogiques tendant à incarner ces ambitions pour les élèves dont j'ai la responsabilité pour cette première année.

I – Développement de l'enfant et pédagogie

Un premier élément de travail est venu des deux journées d'observations dans la classe de ma tutrice PEMF, professeur des écoles en école d'application de projet Montessori. J'avais alors quelques représentations sur cette pédagogie. Sa qualification de pédagogie alternative me la rendait attrayante et sa réputation de « libre » me faisait associer cette démarche au libre-arbitre de l'enfant, celle-ci ne pouvant ainsi qu'être respectueuse des sujets dans leurs singularités — donc favorisant le développement de chaque enfant. S'opposant à

une pédagogie cadrante – donc bridante — et collectiviste — donc inadaptée à chacun — , elle semblait venir épouser mes aspirations pour mes élèves.

A) La transposition existante à l'école publique des principes pédagogiques de Maria Montessori par des professeurs des écoles

J'ai alors pu observer dans la classe de ma tutrice PEMF l'organisation d'un espace d'apprentissage inspiré des principes pédagogiques de Maria Montessori. Des meubles bas ouverts permettent la mise à disposition des élèves d'un matériel pédagogique en libre accès de plusieurs niveaux de difficultés et organisés par domaines: vie pratique, activités sensorielles, langage et mathématiques. Rangés dans des casiers et disposés en plateaux individuels, le matériel unitaire ne doit être utilisé que par un seul élève. L'organisation de l'espace et du matériel souhaite donner à l'élève la possibilité tant de choisir ses apprentissages que leurs cheminements. Dans la classe de multiple niveaux, et toujours selon la pédagogie de Maria Montessori, le professeur accompagne les élèves individuellement dans l'utilisation correcte du matériel.

Enjointe par mes collègues d'établissement, ainsi que par le directeur d'école vantant les travaux du psychologue cognitif Stanislas Dehaene sur le conseil de l'inspectrice de circonscription, j'ai entamé un travail d'approfondissement de mes connaissances relatives à cette pédagogie ainsi que sa mise en œuvre à l'école publique. Le contexte médiatique m'a alors guidée vers l'expérience de l'ancienne professeur des écoles Céline Alvarez. Sur son site internet¹, elle donne à voir son expérience par le biais de vidéos tournées en classe, de conférences ainsi que des guides pour mettre en œuvre des changements dans sa classe au profit de la pédagogie de Maria Montessori. La mise en avant des résultats observés chez ses différents élèves — mis au regard des théories scientifiques comportementales sur le développement de l'enfant — avaient alors finis de me convaincre que cette méthode pouvait comporter des axes de travail à exploiter dans ma classe : respect du rythme et des envies de chacun, responsabilisation des élèves et travail de l'autonomie et de la concentration comme visées.

¹ La maternelle des enfants, www.lamaternelledesenfants.wordpress.com.

B) Considérations épistémologiques

Psychosociologue de formation et, jusque-là de profession, j'étais partagée face à cette méthode pédagogique : méfiance quant à l'épistémologie du sujet qui lui est sous-jacente et fascination face aux résultats. Cette posture d'attrait et de rejet a sans cesse joué quant à mon positionnement dans la mise en œuvre dans ma classe de certains des aspects pédagogiques.

1. La normalisation des comportements

Lorsque je travaillais dans un cabinet de conseil auprès des collectifs de soignants traversant une crise groupale, j'ai pu observer les conséquences de la standardisation des pratiques professionnelles et de l'enfermement de la relation des soignants aux patients dans des protocoles de soins. Le règlement — dans le sens d'une règle d'utilisation — des comportements de soin avait un double effet : rassurant et oppressant. Ainsi l'ambivalence exprimée par les soignants traduisait leur ambivalence interne quant aux cadres institutionnels : d'un côté la nécessité de se sentir étayé dans sa pratique et de l'autre un cadre vécu comme persécutant lorsqu'une situation de prise en charge en sortait. Tout événement non inscrit dans le protocole — un soin plus long, un patient qui a besoin d'être rassuré, le manque de matériel ou de lit — générait chez les professionnels les sentiments d'être un mauvais soignant ou de mal faire son travail. Cette dichotomie de la lecture des faits répartie entre le « bien » et « mal » classait la pratique des professionnels dans l'une de ces catégories. La rationalisation et l'objectivation des pratiques engendrent une lecture binaire par les individus de leur vécu. Cette approche va de paire à la volonté en psychologie et en neurosciences d'établir des lois scientifiques relatives aux comportements humains : à tel *stimuli* A tout sujet répondra B. Si le sujet répond C alors son comportement est considéré comme hors norme. S'il répond D alors il est déviant. Il s'agit d'ordonner la lecture des comportements sociaux selon des principes moraux décrétés comme objectifs.

C'est alors en lisant *Pédagogie scientifique* de Maria Montessori que j'ai retrouvé ces notions : « *montrer avec quelle rigueur absolue on devait empêcher et, peu à peu, étouffer tous les gestes indésirables, afin que l'enfant eût un clair discernement du bien et du mal*² ».

² Montessori Maria, *Pédagogie scientifique*, Editions Desclée de Brouwer, 1958, p. 41.

2. La pédagogie moraliste naturalisante

Le projet pédagogique de Maria Montessori repose sur l'idée de « *pouvoir aider, grâce à des méthodes scientifiques, le développement même de l'homme durant la période de la vie dans laquelle il construit son intelligence et son caractère* ³ ».

Pour mener ce projet, Maria Montessori élabore sa théorie du développement de l'enfant basée sur les observations de ses expériences pédagogiques. Il faut alors distinguer deux axes de lecture des travaux de Maria Montessori : d'une part sa conception du développement de l'enfant et d'autre part ses propositions pédagogiques au service de cette conception. Ainsi en 1926, Maria Montessori distingue le développement physiologique du développement de l'enfant en l'associant à un phénomène biologique: « *les origines du développement sont intérieures [...] selon le destin biologique fixé par l'hérédité* ⁴ ». Si la question de l'hérédité a depuis 1926 été rebattue par les sociologues la qualifiant de construction sociale, c'est à partir de ce regard sur le développement de l'intériorité de l'enfant dans un cadre socialisé que Maria Montessori construit son dispositif pédagogique : révéler les caractères naturels (Montessori, 1926) de l'enfant.

Aujourd'hui, nous pourrions opposer à cette conception du sujet les théories psychanalytiques et socioconstructivistes du développement de l'enfant rejetant toute vision naturaliste de l'âme: les contextes sociaux, culturels et psychiques façonnent les sujets et donc l'enfant. Toutefois, mon éloignement avec la théorie naturaliste — et parfois mystique — du développement de l'enfant construite par Maria Montessori ne m'empêchait pourtant pas de percevoir dans sa pédagogie des intérêts respectant les objectifs théoriques de formation que je m'étais fixés pour mes élèves : concentration, confiance, ancrage des apprentissages dans des besoins quotidiens, respect de la volonté des élèves et autonomie dans l'utilisation du matériel d'apprentissage.

Apprendre pour soi et non pour faire plaisir au professeur. En concertation avec ma binôme stagiaire, nous décidons de modifier l'organisation de la classe et d'aménager l'espace de classe.

³ *Ibid.*, p. 33.

⁴ *Idem.*, p.47.

II- Le projet pour mes élèves

La première étape fut de se procurer et de construire le matériel sélectionné par Céline Alvarez comme adapté aux âges de la petite section. Parallèlement, ayant une proche éducatrice Montessori, j'ai pu prendre connaissance des fiches de formation des éducateurs au matériel pédagogique. C'est alors posée la question suivante : comment ces matériels de vie pratique, de découverte du monde, de mathématiques, de langage et d'écriture peuvent-ils être mis en place de façon efficace pour les élèves prenant en compte les spécificités de l'école publique et du niveau simple de petite section avec lequel je travaille ?

A) Les principes

Afin de permettre à chacun de bénéficier de conditions d'apprentissages respectueuses de chacun et de la vie collective, je me suis appuyée sur les préconisations de Maria Montessori, de Béatrice Missant (2014), de Céline Alvarez ainsi que de ma tutrice PEMF. J'ai alors sélectionné les principes que je jugeais les plus pertinents pour l'organisation des conditions d'apprentissages de mes élèves de petite section. J'ai toutefois avancé à tâtons avec ces règles car je ne pouvais pas anticiper comment allait se prendre pour mes élèves cette proposition de fonctionnement.

1. L'ordre mental

« *L'esprit de l'enfant n'est certainement pas vide de connaissances ni d'idées quand débute l'éducation des sens* ⁵ ». Partant de ce constat, Maria Montessori situe le rôle de l'école dans l'ordonnement des images mentales. Ainsi, à la façon dont l'élève apprend à mettre « chaque chose à sa place » (Montessori, 1958), c'est la première manifestation de l'ordre de l'esprit qui se forme. Si les contenus sont l'objectif visé, ordonner son environnement matériel pour mieux ordonner la compréhension du monde qui l'entoure.

J'ai alors moi-même rééduqué mes gestes avec le matériel : ranger sa chaise avec les deux mains à plats en la levant par le dossier, porter les boîtes d'activités individuelles avec

⁵ *Idem.*, p.139.

les deux mains, rouler le tapis avec les mains toujours positionnées au même endroit, contourner les tapis, parler à voix basse, par exemple. Selon Maria Montessori, les élèves reproduiront mes gestes à l'identiques et ils les libéreront de l'angoisse de l'inconnu par le sentiment de maîtrise. Ainsi, je dois de manière permanente réaliser les tâches avec les mêmes gestes organisés. En proposant un modèle ordonné et normalisé, j'adresse à l'élève une proposition de manipulation du matériel et dont il pourra s'emparer puis, lorsqu'elle sera maîtrisée, il pourra se concentrer sur le cœur de l'apprentissage intellectuel.

Maria Montessori propose tant de régler la question des comportements que celle des fonctionnements collectifs par l'ordonnement des gestes moteurs afin de libérer l'élève de ces préoccupations parasitant l'accès aux apprentissages. L'ordonnement de ses gestes favorise la construction des repères permettant à l'élève d'apaiser sa relation à son environnement : c'est la quête d'une classe normalisée, condition selon Maria Montessori des apprentissages individuels.

2. Quelle place pour le professeur dans cette pédagogie ?

Ainsi les principes organisationnels s'incarnent également dans les règles de fonctionnement des ateliers dans la classe : rangement systématique de l'activité utilisée, attendre son tour et donc ne pas déranger l'élève en activité et respect de l'espace de travail de chacun. Si le rangement systématique de chaque activité utilisée fut globalement acquis rapidement au cours de la période 2, je me retrouvai en difficulté dans la gestion seule des demandes de tous les élèves.

Au mois de décembre certains de mes élèves avaient besoin d'un contact régulier et particulièrement pendant le temps des activités autonomes de 8h20 à 9h00. Ce besoin m'interrompait en permanence lorsque je tentais d'accompagner un élève dans son apprentissage tout en continuant à gérer les autres élèves.

A l'issue de cette période, j'ai alors trouvé quelques éléments chez Céline Alvarez: « *on respecte le travail des autres élèves* », « *on ne déränge pas un élève qui travaille* », « *on ne déränge pas la maîtresse qui travaille avec un autre élève⁶* ». Au début de la période 3, j'ai alors commencé à diffuser ces principes de façon explicite auprès de mes élèves. Si je suis entrain de travailler avec un élève, ils peuvent me signifier leur intention de me parler en me

⁶ 24 et 25 août 2015, Fondamentaux pour une transition pédagogie en maternelle, C. Alvarez.
<http://www.celinealvarez.org>

touchant l'épaule ou bien attendre que la leçon soit terminée. Tout en veillant à ne pas mettre en danger ou exposer mes élèves à une agression, j'ai alors remarqué un effet encourageant pour le fonctionnement de la classe. Si je peux associer cet effet avec la confiance et l'aisance que prennent mes élèves dans la classe avec l'avancement de l'année, je remarque qu'avec l'application de ces principes les élèves qui avaient besoin de réassurance deviennent plus autonomes : ils comprennent qu'ils ne pourront pas avoir mon attention instantanément. D'autre part, ce principe me permet de mener une leçon du début à sa fin avec un élève lui garantissant une meilleure qualité d'apprentissage. Pour finir, j'ai le sentiment que le fait que je sois moi-même plus centrée sur ma tâche aide les élèves à trouver une place sur ce temps de classe et en se centrant eux-mêmes dans une activité individuelle ou bien en observant.

Je suis encore loin du rôle de guide de l'enfant préconisé par Maria Montessori pour la posture du professeur : *« guide pour l'utilisation du matériel, pour la recherche des mots exacts, pour éclairer chaque travail ; elle guide pour empêcher toute perte d'énergie ; pour, éventuellement, redresser l'équilibre⁷ », ainsi « quand l'enfant s'éduque par lui-même et que le contrôle et la correction de l'erreur sont cédés au matériel, il ne reste plus à la maîtresse qu'à observer⁸»*. Ce travail de guide et d'observateur se veut au service du développement physiologique de l'enfant afin d'établir avec ordre l'activité spontanée de l'enfant (Montessori, 1958, p.129). Affairée à la régulation des principes organisationnels et sociaux pour les élèves, puis à la présentation du matériel ainsi qu'aux apports de connaissances, je négligeai la posture d'observation approfondie de mes élèves au bénéfice de remarques furtives quotidiennes.

Pour la période 5, je souhaiterai développer cet aspect de ma posture en adoptant des temps d'observation afin de pouvoir proposer aux élèves du matériel et des situations d'apprentissage leur permettant de passer d'une période à l'autre.

3. Enchaîner des tâches complexes dans un projet

J'ai remarqué que les élèves étaient très sensibles au principe du respect du travail des autres élèves. Le choix du terme travail est justifié par Maria Montessori comme une

⁷ *Idem*, p. 128.

⁸ *Idem*, p.129.

valorisation de la tâche effectuée par l'élève. Lors de la conférence Association Montessori Internationale⁹, la présidente réaffirme l'importance de ce choix lexical et le rejet du jeu perçu comme une infantilisation. Ainsi, le champ lexical souhaite valoriser toute tâche d'apprentissage réalisée par l'élève.

C'est pourquoi, Maria Montessori insiste sur l'importance pour l'élève de mener son activité à son terme. Objectif valorisant l'effort de l'élève, favorisant la concentration et la capacité à ne pas renoncer face aux obstacles, j'enjoins les élèves à aller au bout de l'activité individuelle et à la renouveler autant qu'ils le souhaitent. Ce principe inclue les tâches cognitives complexe suivantes : choisir une activité parmi celles proposées, trouver un espace de travail, la préparer, la réaliser, la répéter, la ranger puis la remettre dans le casier. Cet enchaînement de tâches nécessite que l'élève soit organisé dans son projet. Ainsi, mener son activité à son terme inclue sa réussite puis sa remise en ordre et enfin son rangement. Cette partie fut la moins respectée dans un premier temps par les élèves : l'activité est laissée en désordre sur la table ou bien l'activité sur le tapis au sol. Toutefois, au cours de la période 3, je note une évolution concernant l'enchaînement de tâches complexes : l'activité est remise dans son casier et le tapis au sol roulé. Aussi des situations d'entraide apparaissent : deux élèves roulent un tapis et quatre élèves le portent jusqu'à son lieu de rangement « *oh hisse, oh hisse* », clament-ils en chœur parfois.

Si je ne peux noter la systématique stricte du rangement des activités, son application actuelle — quelques peu de fois non respectée — ne semble pas une entrave aux apprentissages. Toutefois, le rangement des activités n'est pas le seul critère satisfaisant permettant de mesurer la capacité pour l'élève à enchaîner de nombreuses tâches complexes.

Je note ainsi que le matériel de vie pratique, s'il s'adresse aux premiers âges, est un de ceux qui requière une forte planification : prendre le plateau et le déposer sur la table à une place libre, prendre le pichet le remplir sans s'éclabousser, rapporter le pichet sans renverser d'eau au sol, poser le pichet d'eau dans le plateau, s'asseoir, verser l'eau dans le verre sans déborder, essuyer les éclaboussures avec l'éponge, verser l'eau dans le pichet, recommencer l'activité, porter le pichet et le vider dans l'évier, aller chercher le plateau et le porter sans renverser le verre, essuyer le plateau avec l'éponge et le sécher avec une petite serviette, poser de nouveau le pichet dans le plateau et aller étendre la petite serviette en la maintenant avec

⁹ Conférence de l'Association Montessori Internationale du 28 novembre 2015, Paris.

deux épingles. Ainsi, je me suis rendue compte que ces activités en apparence aisées pour certains de mes élèves, ne l'étaient que dans le cadre où ils n'exécutaient pas l'intégralité de la chaîne d'actions requises. Favorisant la concentration mais également la rigueur d'exécution, cette approche des tâches semble résister chez certains élèves ne lui percevant qu'un intérêt limité.

C'est pourquoi au cours de la période 5, je souhaite insister sur la nécessité de mener une activité à son terme pour réussir son apprentissage et complexifier l'approche de la vie pratique. Je souhaite également observer ce que produit cette attente pour mes élèves. Doivent-ils tous nécessairement être en mesure de trouver un intérêt dans l'enchaînement de tâches complexes ? Que dois-je attendre de cette approche et pourquoi la valoriser ? Que se passe-t-il pour les élèves qui ne semblent pas adhérer à cette démarche ? Je souhaite profiter des derniers mois pour interroger ce point de la pédagogie.

4. Quel planning pour ces temps individuels ?

Dans les écoles Montessori, cette forme d'apprentissage individuelle et autonome rythme l'intégralité de la journée. Lors d'une journée d'observation dans l'école Montessori Le Petit d'homme (Paris, 11e), j'ai noté que cette organisation n'était pas un temps mais une modalité d'organisation générale. Le regroupement n'existe pas et les apprentissages collectifs contraints sont absents de la journée des élèves. D'une part ne disposant ni de la formation, ni du matériel ni des conditions nécessaires à une telle organisation, et d'autre part souhaitant garder un temps de travail collectif sur une même compétence ou articulée sur un même projet, je me devais de déterminer les temps de la journée dédiés à des apprentissages individuels et autonomes.

Le premier parti pris fut de lui consacrer un temps explicite de 8h20 jusqu'à 9h puis au fur et à mesure d'allonger ce temps d'apprentissage individuel jusqu'à 9h15. Lorsque les élèves arrivent dans la classe, je leur propose de choisir l'activité individuelle qui leur plaît. Les choix ont évolué tout au long des périodes : retrait du coin garage, organisation avec des activités de manipulation individuelle du coin nurserie et ouverture du coin peinture ainsi qu'un enrichissement du matériel de vie pratique, de découverte du monde, de numération et

de langage au cours de l'année. Toutefois, j'ai constaté que les élèves ont rapidement investi ces propositions en dehors du créneau que j'avais prédéfini.

Par exemple, lorsque les élèves terminaient leur atelier collectif, alors que je ne m'y attendais pas, ils m'ont très vite spontanément demandé s'ils pouvaient choisir une activité individuelle, « *est-ce que je peux prendre une activité individuelle ?* ». Ce temps vécu par eux comme libre de contrainte est alors investi par des apprentissages de leurs choix. Ils déroulent un tapis au centre de la classe pour y mener l'activité individuelle ou bien sur les banquettes de la bibliothèque.

Cet investissement des activités individuelles m'a alors encouragée à permettre aux élèves de faire le choix des formes d'apprentissages tout au long de la journée. Vécues comme non contraintes, je remarque alors un intérêt croissant dans la journée pour ces activités lorsqu'en parallèle s'en déroulent des contraintes collectivement. Il n'est pas rare qu'un élève n'investisse que peu les activités individuelles jusqu'à 9h15, leur trouve un fort intérêt pendant les ateliers collectifs du matin et de l'après-midi.

C'est alors en observant les élèves et leurs réactions évolutives aux propositions d'organisation et au matériel proposé que j'ai modulé les principes organisationnels de ces temps d'apprentissages. Cette attention portée à la façon dont se prend cette proposition pédagogique m'a permis de me laisser la possibilité de l'ajuster à mes élèves tant pour saisir des opportunités d'apprentissages que pour remédier à des difficultés tel que nous le verrons dans les parties suivantes.

B) Introduction du matériel

Si je m'en tiens aux préconisations de Maria Montessori, la présentation du matériel à chaque élève doit être ordonnée, individuelle et silencieuse. Or, avec une organisation différente des maisons des enfants, quelle présentation du matériel pouvais-je mettre en œuvre ? Au regard de ce qui se prend pour mes élèves, comment ajuster l'introduction du matériel pour renforcer son efficacité ?

1. Présentations collectives et individuelles

Dans un premier temps, le matériel installé dans la classe fut celui de vie pratique (agir dans son environnement et prendre soin de soi) et celui des activités sensorielles. J'ai alors fait le choix de présenter chaque jour en regroupement trois activités individuelles. Une présentation inspirée de la pédagogie Montessori : expliciter l'apprentissage puis une observation silencieuse des élèves de l'utilisation correcte du matériel pour apprendre.

Lorsqu'une quinzaine d'activités individuelles furent mises à disposition, j'ai dans un second temps mené des présentations individuelles me permettant une correction immédiate de l'utilisation erronée du matériel d'apprentissage. Je pensais également pouvoir remédier à une difficulté observée en présentation collective : une inattention des élèves lors de mes manipulations silencieuses. Toutefois, celle-ci c'est également reproduite lors des présentations individuelles silencieuses : le regard des élèves ne se portait pas sur mes mains mais sur un autre lieu de la classe. Peu d'entre eux ont alors adopté la posture mimétique décrite par Maria Montessori. Alors, rapidement je prenais la parole pour les rappeler à l'apprentissage choisi et son enjeu.

Parallèlement, je remarquais que d'autres élèves venaient observer et écouter les présentations. Ainsi, la présentation adressée explicitement à un seul élève, « *Chloé je vais t'apprendre à verser de l'eau dans un verre avec un pichet* », impactait tous les élèves observateurs de leur propre-chef. Attirés par ma présence ou le matériel, les élèves ayant déjà pu observer plusieurs fois la présentation s'emparaient ensuite aisément de l'activité individuelle et leur concentration semblait plus grande. Des solidarités apparaissent également entre l'élève qui apprend et celui qui a déjà observé à plusieurs reprises.

Malgré les différences d'encadrement me laissant présupposer un impossible, « *je ne peux pas faire de présentations individuelles* », la mise en pratique pour ces élèves d'une présentation individuelle du matériel me semble plus impliquante qu'une présentation en regroupement contraint où je peine à obtenir une attention de tous les élèves. Afin d'avoir une trace des présentations individuelles j'ai alors mis en place un tableau de suivi des présentations des activités et je continue à introduire du nouveau matériel régulièrement en fonction des besoins identifiés chez chacun de mes élèves.

2. L'explicitation des apprentissages

L'introduction du matériel chez Maria Montessori se fait par observation. L'éducateur annonce l'objet d'apprentissage « je vais t'apprendre à verser de l'eau dans un verre avec un pichet », puis silencieusement exécute l'action pendant qu'il est attendu de l'élève qu'il observe ses gestes. Si pour ma part, comme mentionné précédemment, je n'arrivais pas à garder le silence, je note également que cette démarche élude l'explicitation des procédures.

Par cette démarche l'implicite du geste est passé sous silence. Il est alors attendu de l'élève qu'il collecte les informations, les ordonne puis les reproduise avec exactitude. Or, comment l'élève sait-il ce qu'il doit observer ? Comment sait-il ce qui fera la condition de la réussite de son action ? Comment sait-il que l'ordre revêt une grande importance ? Prenons l'exemple de l'activité « découper sur la ligne avec une paire de ciseaux ». L'élève a à sa disposition une bandelette de deux centimètres de large avec des traits verticaux, un réceptacle et une paire de ciseaux. L'objectif est de découper la bandelette. Pour réussir l'élève doit découper sur le trait noir, ce trait renvoie à l'élève la réussite de son action. J'observe alors que le trait à lui tout seul ne permet pas de renvoyer la réussite de l'activité qui sous-entend d'autres actions implicites : tenir sa paire de ciseaux, tenir la bandelette de l'autre main et l'orienter soit à la verticale soit à l'horizontale, positionner son coude proche du corps pour permettre une amplification du geste. En se reposant sur la croyance de l'imitation, les implicites d'un apprentissage sont renforcés.

D'autre part, des élèves se contentent amplement de la réussite de la découpe et ne portent que peu d'importance au trait noir et à leur positionnement. Deux axes se dégagent alors de ces observations : l'implicite des attentes pour la réussite et l'implicite de la consigne donnée comme objectif mais non comme indication.

Si la posture silencieuse permet d'éviter toute surcharge cognitive noyant l'élève sous un flot de paroles et d'indications, j'observe que le silence renforçant l'implicite isole certains élèves de l'accès à un apprentissage.

C) Les difficultés rencontrées

Ce mémoire professionnel n'a pas pour ambition de questionner les observations de Maria Montessori sur le développement de l'enfant et sur les principes pédagogiques qu'elle énonce. Toutefois, pour le fonctionnement de ma classe et garder comme perspective mon objectif de proposer des situations d'apprentissages respectueuses des individualités, j'ai dû prendre en compte ce qui a émergé de cette organisation tant chez mes élèves que chez moi. Je vais traiter ici notamment des difficultés que j'ai rencontrées et celles que j'ai identifiées chez les élèves.

1. Pour le professeur

1.1 Le suivi des apprentissages

Pendant les premières semaines je papillonnais parmi les élèves pour : réguler l'organisation spatiale, régler les conflits liés à l'utilisation du matériel, tenter de faire respecter le principe de calme, rappeler les règles de vie de la classe et essayer de faire quelques présentations aux élèves. Mon attention n'était absolument pas centrée sur les apprentissages mais sur un fonctionnement global. J'étais alors traversée par l'idée selon laquelle le contexte d'apprentissage devait se mettre en place avant que je me consacre aux apprentissages. Comme mentionné précédemment, la troisième période m'a permis de noter une nette évolution du fonctionnement de la classe. La mise en oeuvre par les élèves de ce fonctionnement m'a permis de me libérer des temps de qualité en matière d'apprentissage.

Ainsi, pour chaque matin j'ai pu établir des objectifs issus de mes observations régulières pour certains élèves afin mener des apprentissages individuels. Sur le temps du midi, je prends alors des notes nominatives et chronologiques de mes observations de ce qui émerge chez les élèves tout au long de la journée. J'organise ces notes par domaines ainsi que selon les critères de la pédagogie Montessori: l'observation des manifestations spontanées afin de d'éveiller dans l'âme de l'enfant, l'homme qui y est assoupi (Montessori, 1958).

Cet outil me permet de collecter ce que j'attrape à la volée dans la journée comme ce que je considère comme étant important pour chaque élève en fonction du lieu où il se trouve. Toutefois, je ne peux assurer un suivi minutieux de ce que chaque élève apprend au quotidien

par ces activités individuelles. C'est pourquoi le renforcement de la posture d'observation comme mentionné précédemment pourrait m'aider à mieux identifier les apprentissages en cours grâce à ces ateliers.

1.2 L'utilisation erronée du matériel

Si Maria Montessori insiste sur l'utilisation correcte du matériel pour permettre l'apprentissage, dans ma classe j'observe des utilisations erronées ou bien détournées du matériel mis à disposition des élèves. J'ai connaissance, par exemple, que le matériel des barres numériques n'est pas destiné à l'ensemble des élèves de par les prérequis qu'il implique pour un apprentissage de la notion de quantité +1.

Attrayant, il se présente sous forme de barres que certains élèves prennent plaisir à utiliser en baguette pour jouer. L'objectif de ce matériel n'étant pas accessible à tous, sa forme les incite à détourner son utilisation première. D'autre part, sa difficulté permet à peu d'élèves une utilisation non-erronée de l'activité : ranger du plus petit au plus grand les barres en positionnant le côté rouge toujours du même endroit. Je n'ai pas la possibilité de corriger ni d'accompagner chaque utilisation du matériel par un élève. Malgré tout, je souhaite le laisser à disposition car le nombre d'utilisateur correct augmente en période 4. J'ai alors souhaité observer l'impact de l'utilisation erronée du matériel dans leurs apprentissages. Pourrais-je assimiler cette phase à une étape que ne prend pas en compte Maria Montessori dans la présentation du matériel : sa découverte et sa familiarisation avant d'en faire un matériel pour s'éduquer soi-même (Montessori, 1958) ? Une première observation au cours de la période 4 me donne à voir un élève ayant beaucoup manipulé ce matériel de façon erronée en périodes 2 et 3 — lui ayant également que peu de fois présentée l'utilisation correcte du matériel des barres numériques — m'appeler pour me montrer son travail : les barres numériques étaient positionnées de la plus petite (1) à la plus grande (10) en respectant le code couleur. Dans ce cas, l'utilisation erronée ne semble pas avoir impacté tant la volonté de l'élève, que sa réussite dans l'apprentissage attendu.

A contrario, un matériel de vie pratique qui fut très bien utilisé en période 2 et 3 est fortement détourné en période 4 : verser de l'eau dans un pichet. Un plateau sur lequel sont disposés un pichet, un verre, une petite éponge et une serviette permet à l'élève d'apprendre à

se servir de l'eau dans un pichet. En période 4 les utilisations suivantes sont constatées : utiliser l'éponge pour absorber l'eau du pichet et la verser dans le plateau ou bien dans le verre (lien avec le matériel de vie pratique d'absorption de l'eau par une éponge), du savon est versé dans le pichet d'eau (lien avec le savon utilisé pour faire la lessive ou bien nettoyer les tables), le pichet est rempli au-delà de la capacité du verre permettant de faire déborder l'eau du verre. J'ai alors plusieurs hypothèses pour expliquer ces utilisations.

La première serait une baisse significative de l'enjeu face à un matériel dont la difficulté a disparu.

La seconde porte sur l'organisation spatiale réunissant au point d'eau tout ce matériel ne marquant pas suffisamment les caractéristiques de chacun des ateliers individuels.

La troisième hypothèse est celle du plaisir de la transgression : le rapport au cadre et aux règles qui s'éprouve, cadre permettant à l'enfant de ce constituer comme individualité.

Pour finir, la quatrième hypothèse rejoindrait un point soulevé dans le paragraphe précédent, l'introduction du matériel selon Maria Montessori est une présentation de la procédure stricte permettant la réussite. Cette approche occulte toute phase explicite d'appropriation du matériel. Etape qui pourrait être celle en partie ressurgissant *a posteriori*.

Ainsi, après quelques mois d'utilisation de matériel autonome par mes élèves, au-delà de l'impossibilité organisationnelle dans la classe, les comportements que Maria Montessori considère comme erronés ne me semblent pas être systématiquement un obstacle à un apprentissage. Le jugement apporté à ce caractère erroné doit à mon sens être mis au regard de l'élève qui en est l'auteur afin d'analyser la situation qui se joue : plaisir de la manipulation, plaisir de la transgression, exploration du cadre, demande d'attention ou bien inadaptation du matériel proposé.

1.3 Evolution du matériel proposé.

Pour la période 5, je choisis d'éprouver l'hypothèse selon laquelle le matériel de vie pratique détourné exprime une baisse de l'enjeu pour les élèves.

Dans l'évolution des propositions du matériel Montessori, il est à noter que le matériel de vie pratique est en majorité destiné aux premiers âges de la scolarisation. Dans ce sens, au cours de la période 4, j'ai pu observer des utilisations détournées du matériel : les perles à enfiler versées dans la bouteille à visser, la pâte à modeler découpée avec le ciseau de

l'activité « apprendre à découper sur une ligne », la semoule du transvasement renversée sur la table, notamment. Je me dois alors repenser la proposition en complexifiant le matériel de vie pratique : des écrous et des vis plus fines, de l'eau à la place de la semoule, des perles et un fil très fin, des spirales à découper, verser dans des verres avec des repères à ne pas dépasser, etc. mais également en enrichissant les autres catégories d'apprentissages : numération, activités sensorielles, géométrie et écriture. L'autonomie acquise par le biais du travail de vie pratique pourrait être réinvestie dans des apprentissages à enjeu supérieur.

Ces difficultés pédagogiques rencontrées expriment la complexité de la création d'un environnement et d'une relation entre les élèves et le professeur favorisant les apprentissages et l'épanouissement de la personne.

2. Pour les élèves

Si le principe autocorrectif du matériel Montessori permet aux élèves de savoir s'ils ont réussi ou non leur apprentissage, sa mise en œuvre m'a permis de mettre à jour la complexité pour les élèves de s'inscrire dans un tel projet.

2.1 La forte attente

A partir de la période 3, jusqu'à 9h15 mon temps est alors réparti entre les élèves pour lesquels j'avais des objectifs d'apprentissages fixés et ceux qui exprimaient une attente à mon égard. Pour ces derniers, je portais l'ambition d'infléchir la modalité d'apprentissage jusque-là à l'œuvre chez eux : réduire l'importance de la reconnaissance de l'adulte pour faire émerger le plaisir d'apprendre pour soi.

Le destinataire des apprentissages n'est pas le même chez tous les élèves mais la demande de reconnaissance est souvent adressée à un adulte. Certains élèves cherchant à répondre aux attentes des adultes — donc dans la classe à celles du professeur — déduisent très vite les implicites des apprentissages proposés par le professeur. Leurs activités sont alors majoritairement adressées au professeur en quête d'une validation et d'une reconnaissance.

Ces élèves oscillent alors entre deux postures : montrer qu'ils savent bien faire à la maîtresse, donc réussissant régulièrement les apprentissages proposés, et le fort besoin d'attention puisque leurs réussites m'étaient adressées et soumises sans cesse à ma valorisation. Le principe d'autonomie et de matériel autocorrectif a mis ces élèves en difficulté.

Ainsi, en périodes 2 et 3 j'observais pour eux des difficultés à donner du sens à des activités où je ne les observais pas en permanence. Dès que mon attention se dirigeait vers d'autres élèves, ils ne poursuivaient plus l'activité.

Pour mes élèves ce profil est lié à l'absence de difficulté dans les apprentissages. Ils ne correspondent donc pas aux élèves pour lesquels je me suis fixée des objectifs prioritaires. Toutefois, ce sont les plus sollicitant en matière d'apprentissage et je me dois de soutenir l'intérêt qu'ils portent à découvrir et s'exercer pour acquérir de nouvelles compétences.

Un second profil d'élève ayant de fortes attentes et requérant une présence renforcée de ma part : les élèves qui doivent être souvent réassurés.

Ces élèves ont le besoin d'un contact extrêmement régulier avec moi. Les sollicitations prennent la forme tant d'une présence physique que de questions demandant mon autorisation « *est-ce que je peux dessiner ?* », « *est-ce que je peux prendre une feuille ?* » (les feuilles sont mises à disposition toujours au même endroit), « *est-ce que je peux faire ça ?* » (« ça » désignant un atelier autonome individuel). J'interprète alors ces demandes non pas comme seulement une incompréhension du temps qui leur est mis à disposition mais comme un espace temps générant une relation trop distendue avec la figure sécurisante dans la classe, engendrant un sentiment de relâchement du cadre.

Pour ces élèves l'organisation impacte alors leurs apprentissages puisqu'ils doivent déjà opérer un réagencement psychique leur permettant d'arriver en posture sécurisante, condition de la disponibilité aux activités d'apprentissages.

2.2 Les élèves indépendants

Un autre profil se dégage : les élèves indépendants. L'indépendance chez ces élèves se manifeste par le fait qu'ils ne me sollicitent que très peu, qu'ils conduisent leur vie d'élève dans le groupe de la classe de façon indépendante et sécurisée psychologiquement. Disposant déjà de nombreuses compétences et ne me sollicitant pas pour des apprentissages, je ne dispose toutefois que de peu d'informations concernant leurs apprentissages sur ce temps de classe. Si

j'inscris cette dimension dans les difficultés pédagogiques c'est que je ne peux connaître leurs activités et que j'éprouve le sentiment d'en partie délaissés ces élèves sur ce temps de la journée. D'autre part, lors d'une journée d'observation dans l'école Montessori le Petit d'homme j'ai remarqué que les élèves les plus sollicités bénéficiaient des leçons et de l'accompagnement des éducatrices. Ainsi, les élèves de petite section — représentant 1/3 de la classe et ne disposant pas encore des codes relationnels avec les éducatrices — étaient en retrait toute la journée. Certains n'ont pas eu de contact avec l'une des deux éducatrices. Cette observation m'a permis d'interroger en miroir le déroulement dans ma classe.

Ainsi je me confronte à ma propre difficulté: l'injonction de faire de l'école un lieu d'épanouissement pour tous et l'incapacité à lui répondre par une maîtrise de l'activité d'apprentissage de tous mes élèves. De son côté la pédagogie Montessori élude cette dimension en assurant proposer un espace d'apprentissage quelque soit l'activité choisie par l'élève, ce dernier apprendrait donc en permanence. La variable d'évaluation des apprentissages des élèves ne reposerait donc pas sur les acquis de l'élève mais sur la qualité du matériel, garant de l'apprentissage. C'est au matériel que reviendrait la tâche de susciter l'apprentissage chez l'élève.

La mise en œuvre de certains des principes de la pédagogie Montessori ainsi que les premiers mois d'expérimentation me permettent par une première approche de pointer certaines des dimensions intervenant dans l'apprentissage des élèves au regard de l'objectif que je me suis fixé. Cette quête prend alors la forme d'une recherche d'efficacité tendant à prendre en compte le plus grand nombre de variables intervenant dans la réussite d'un apprentissage et l'épanouissement des élèves. Ainsi, une des variables liant les deux axes de travail et qui n'a pas été remise en question par ces quelques mois d'expérience est celle de l'autonomie.

D) Quels contours de l'autonomie dans la journée d'un élève?

J'entends l'autonomie dans le cadre du « faire seul », ainsi l'école serait un lieu de construction de l'autonomie des élèves où ils apprendraient à « faire seul » pour eux-mêmes tant dans une dimension motrice que dans le cadre d'une autonomie psychique. Donc je dois trouver des méthodes proposant aux élèves un parcours d'apprentissage lui permettant de le saisir du lieu d'où il se trouve jusqu'à l'objectif suivant dans le cadre d'une différenciation de

son parcours. Une des étapes dans ce dispositif est alors que l'élève sache se situer dans ses apprentissages et que je puisse également avoir un outil de suivi de ces derniers.

1. Apprendre pour soi

J'ai alors la volonté de permettre aux élèves d'acquérir une démarche d'apprentissage pour soi. En proposant les activités individuelles et une démarche d'ateliers par compétence, je souhaite proposer aux élèves la possibilité de se saisir d'une même compétence selon l'envie et le besoin. Or, ce fonctionnement nécessite à mon sens deux préalables : que les élèves aient tous compris l'enjeu de l'apprentissage (donc le projet explicité) et pouvoir proposer des modalités d'apprentissages sinon autocorrectives mais requérant une validation tendant vers l'autonomie.

Apprendre pour soi signifie ne plus avoir une démarche d'apprentissage pour obtenir la reconnaissance d'un adulte mais pour s'enrichir soi-même et expérimenter le pouvoir que procure la conquête de nouveaux savoirs. Ainsi, en ne vérifiant pas systématiquement leur travail lors des activités individuelles et autonomes, j'induis que mon assentiment n'est pas une attente qu'ils doivent avoir. Parallèlement aux activités individuelles pour lesquelles j'avais cette ambition, j'ai observé que celle-ci a débordé sur les ateliers collectifs: certains ont rapidement été au-delà de mes attentes quant à la notion d'apprendre pour soi. Ainsi mes élèves détruisaient systématiquement leurs productions pour les ranger lors des ateliers collectifs. Même si je leur précise de les garder pour que je puisse regarder leur travail, les soleils en pâte à modeler sont malaxés, les algorithmes sont défaits et rangés dans leur boîte, les maxicoloredos sont désencastrés. En accord avec mon ambition initiale, je pourrais alors être satisfaite du résultat obtenu. Toutefois, s'ils ne doivent pas attendre ma validation systématique, je dois pour ma part avoir un suivi de leurs ateliers — qui ne sont pas des matériaux autocorrectifs — pour identifier leurs difficultés ou bien leurs facilités. Cette situation m'interroge alors sur la posture que je dois adopter vis-à-vis des productions des élèves. Dois-je leur faire un retour ? Dois-je leur adresser une validation ? Comment leur transmettre les informations nécessaires sans être dans une posture de validation ?

Sur les conseils d'Aurélie Le Sann, en période 4 j'ai alors introduit l'utilisation d'un brevet de réussite sur la compétence « coupler deux gestes graphiques ». Avant de malaxer la pâte à modeler ils peuvent mettre une gommette sur leur brevet s'ils ont réussi à réaliser la

production en volume. Si l'utilisation de brevet dans une classe recoupe de nombreuses dimensions, j'ai souhaité les introduire afin de répondre en premier lieu à deux projets : expliciter les apprentissages aux élèves et leur permettre un suivi de leurs apprentissages par une autocorrection. Par cet outil, je ne souhaite pas remettre en question la notion d'apprendre pour soi tout en proposant un outil de suivi dont je peux également me saisir pour mes observations.

Pour la période 5, je souhaite encourager l'autonomie de l'apprentissage et donc clarifier ma posture tout au long de la journée pour la rendre cohérente : posture guidante mais non validante. Il s'agira d'avoir un regard sur le travail de l'ensemble des élèves en atelier et d'accompagner les élèves dont j'observe un besoin. Je souhaite donc me centrer sur les procédures et non les résultats — objets de la posture validante.

2. Apprendre à faire seul

Si le « faire seul » relève d'un consensus implicite pour apprendre à mettre ses chaussures, à boutonner son gilet, à fermer son manteau, à se laver les mains, à mettre sa blouse ou bien encore à ranger la classe, ce consensus repose sur des attendus considérés comme des évidences par le professeur et l'ASEM. Pour l'élève, la distinction de ce qu'il devrait savoir faire seul et de ce qu'il ne peut pas faire seul se modèle en fonction des consignes données par les adultes dans l'école. Or, si plusieurs variables d'autonomie peuvent être signifiées aux élèves — situation renforcée par le partage d'une classe à temps partiel —, mes élèves m'ont renvoyé plusieurs fois à mes propres flous quant à cette autonomie.

J'ai éprouvé cette situation notamment aux moments où je demandais aux élèves de ranger les ateliers collectifs. Prenons l'exemple des picots. Mon attente implicite est alors que les élèves empilent les planches d'encastrement et collectent les picots dans un bol, puis les laissent sur la table. Or, à plusieurs reprises les élèves ont pris les planches et le bol les ranger sur des étagères en hauteur. Sur la pointe des pieds ils essayaient de glisser les planches d'encastrement et verser le bol de picot, manquant de renverser l'intégralité du bac à picots. N'attendant pas cette action de leur part, le rangement n'était pas accessible aux élèves. Ainsi, à la manière dont j'attends d'eux qu'ils remettent à son endroit initial chaque activité individuelle utilisée, ils prolongent cette attente sur tous les temps de la journée. C'est

pourquoi ces situations répétées m'ont interrogée : j'attends de mes élèves une autonomie dans un certain contexte mais lorsqu'ils prennent des initiatives en dehors du contexte que j'ai établi je me vois les limiter. Je crée alors une contradiction dans ma demande et mes attentes à leur égard. En m'interrogeant sur cette contradiction, je me suis rendue compte que je devais penser dans son intégralité la question du « faire seul » et de mon projet pour ces élèves : à quoi bon encourager l'autonomie si je la restreins dans d'autres situations, restriction véhiculant un message de manque de confiance en mes élèves ?

Je pourrais apporter deux axes de réponses ce constat: la première porterait sur le fait que les élèves doivent apprendre à connaître leurs limites pour éviter toute mise en danger de leur personne, cette situation permettrait de l'éprouver. Ils ne peuvent porter la grosse boîte de Maxiperles parce que le rangement est trop haut et ils risqueraient de se faire mal avec la boîte. Evaluer une situation de mise en danger est un apprentissage pour l'élève. Le second axe serait que l'école est un lieu pour les élèves. Ainsi ils doivent pouvoir s'expérimenter en tant que personne dans un environnement qui leur est adapté. C'est déjà le cas pour le revêtement du sol, le mobilier, les sanitaires et le matériel mis à leur disposition. Cet environnement est supposé être le leur pour leur permettre d'apprendre. Alors pourquoi ne pas permettre une réalisation totale de la construction du sentiment d'autonomie par une adaptation de ma salle de classe afin de leur permettre en effet de faire seul à tout moment de leur journée de classe ?

Si d'une part je souhaite qu'ils acquièrent la capacité à évaluer la situation, je souhaite d'autre part renforcer la cohérence du faire seul. Afin de participer de la construction du sentiment d'autonomie, faire seul et faire pour soi, par l'agencement matériel je souhaite proposer un environnement ainsi qu'un cadre social et psychique favorisant leur épanouissement en tant que personne par le biais de leurs apprentissages.

Les élèves me renvoient alors à mes choix de postures et à mes impensés de l'expérimentation de l'autonomie dont je souhaite être la garante dans la classe. C'est alors en interrogeant ma posture que je peux construire les contours des notions du « faire seul » et « apprendre pour soi » que je rangeais derrière le mot-clé d'autonomie.

Conclusion : les dimensions que ce projet met au travail dans ma posture

L'expérimentation et l'observation d'une méthode pédagogique permettent tant de dépasser les représentations initiales que d'en saisir les enjeux implicites : quel sujet social et psychique forme la pédagogie Montessori ? Si la réponse est pour moi loin d'être aboutie, elle mériterait à elle seule un travail de recherche tant celui-ci fait défaut à l'heure où cette pédagogie est vantée au sein de l'éducation nationale. Si les résultats des élèves de C. Alvarez et les travaux du neuroscientifique S. Dehaene apportent des résultats concernant les mécanismes d'apprentissages et les apprentissages quantitatifs, ces derniers ne permettent pas d'interroger les modalités idéologiques de la pédagogie en clôturant le débat par la promulgation de sa dimension scientifique. Mais restent en suspend notamment les questions suivantes : que faire alors des règles de vie de la classe ancrées dans une vision moraliste et binaire du développement de l'enfant ? Quel statut donner au développement de l'enfant si celui-ci ne relève pas d'un travail de révélation des caractères naturels des élèves ?

L'expérimentation de l'autonomie par ce projet m'a permis d'explorer en partie certaines des possibilités de mise en place d'un cadre autonome dans une classe de petite section. Si certaines limites me sont apparues depuis ma posture d'enseignante, je n'ai jamais cherché à m'enfermer dans une posture dogmatique. Une discussion avec une éducatrice Montessori a également souligné le caractère ouvert dans l'application de la pédagogie : *« si je trouve un nouveau matériel intéressant pour mes élèves, même s'il n'est pas estampillé Montessori, ce n'est ça le plus important. J'ai également créé du matériel répondant aux difficultés spécifiques de certains de mes élèves. C'est sûr qu'on peut observer les déclics chez les élèves dans les étapes d'apprentissages tels que décrits par Maria Montessori, mais des fois ça ne se passe pas comme ça et on doit bien trouver des solutions. »* Si le matériel est supposé permettre les apprentissages des élèves selon leur rythme, il leur dédie malgré tout un seul chemin pour y arriver. Si ce chemin convient à certains élèves pour d'autres il n'est pas efficient et le professeur doit alors savoir dépasser la méthode pédagogique pour trouver des recours à proposer à l'élève. C'est cette même posture que j'entends adopter quant à cette pédagogie. Si les apports sur certains points se révèlent positifs, je souhaite continuer à explorer d'autres méthodes pédagogiques afin d'en saisir ce qui pourra être pertinent par rapport à mon ambition à un temps donné. Ainsi, chaque année, chaque classe sera différente

et les objectifs que je me fixerai pour mes élèves, s'ils seront similaires, pourront prendre des chemins différents afin de les guider vers l'« apprendre pour soi » et l'« apprendre tout seul ». Cette démarche sera complexifiée par le fait qu'elle ne s'inscrira pas nécessairement en petite section et devra prendre en compte toute la construction de la posture d'élève déjà acquise par les années scolaires.

Si la question de l'autonomie est un fil conducteur depuis le début mon année scolaire c'est qu'au-delà du vecteur d'apprentissage, c'est une valeur qui me semble indispensable pour la formation de la personne. C'est à ce point que vient s'arc-que-bouter la réflexion sur le développement de l'enfant et le rôle de l'éducation scolaire dans sa formation. Sans cesse renouvelée, la posture du professeur nécessite qu'il clarifie ses objectifs – non pas en termes de compétences puisque ceux-ci lui sont prescrits – mais en terme de formation de la personne. L'école est certes un lieu de construction des savoirs mais il est surtout un lieu de construction du sujet social et psychique et de son rapport au savoir, aux autres élèves et aux adultes. C'est pourquoi je souhaite continuer à explorer d'autres méthodes en faveur de l'autonomie de l'élève au service de son épanouissement et de son apprentissage.

Bibliographie

Giust-Desprairies F., *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Editions Armand Colin, 1989.

Missant B., *Des ateliers Montessori à l'école*, Editions ESF, collection pratiques et enjeux pédagogiques, 2014.

Montessori M., *Pédagogie scientifique*, Editions Desclée de Brouwer, Paris, 1958.

Montessori M., *Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione ampliata, Maglione & Strini, Roma 1926.

Montessori M., *L'Éducation et la paix*, Éditions Charles Léopold Mayer, 2002.

Sitographie :

www.education.gouv.fr

<http://www.lamaternelledesenfants.wordpress.com>