



Les activités ritualisées tutorées

Amélie Bonneau

► To cite this version:

| Amélie Bonneau. Les activités ritualisées tutorées. Education. 2016. dumas-01419580

HAL Id: dumas-01419580
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01419580>

Submitted on 19 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.



Amélie BONNEAU

Les activités ritualisées tutorées

sous la direction de Mme Evelyne ALLAIRE

Année universitaire 2015-2016

ESPE site de Laval

Remerciements

Je tiens à remercier l'équipe pédagogique de l'école Henri Dès pour son accueil. Un grand merci tout particulièrement à Patricia et Lucile avec qui j'ai eu de riches échanges. Je tiens également à remercier Evelyne Allaire qui m'a suivie, guidée pour la réalisation de cet écrit. Enfin, je souhaite remercier mon conjoint, ma famille et mes amis pour leur précieux soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : L'autonomie et l'école.....	6
1.1 L'autonomie dans les textes officiels.....	6
1.2 L'autonomie et la pédagogie.....	8
1.3 Définitions de l'autonomie.....	9
PARTIE 2 : L'autonomie et rôle de l'enseignant.....	12
2.1 La relation enseignant/enseigné.....	12
2.2 La posture de l'enseignant.....	12
2.3 Activités ritualisées tutorées : moments privilégiés pour les premiers pas vers l'autonomie.....	14
PARTIE 3 : Les activités ritualisées tutorées.....	18
3.1 Méthodologie.....	18
3.2 Analyse des activités.....	20
3.3 Synthèse de l'analyse.....	29
CONCLUSION.....	31
BIBLIOGRAPHIE.....	33

INTRODUCTION

En septembre dernier, les élèves de TPS/PS de ma classe ont vécu leur première rentrée scolaire. Tout fut alors découverte. Un des premiers moments qui m'a semblé difficile, en tant que jeune professeure des écoles, fut le regroupement « au coin regroupement ».

Pourtant ce moment permet de construire le groupe classe autour d'activités le plus souvent ritualisées. De même, une de mes premières représentations de la classe maternelle était cet espace. **Comment « faire classe ensemble » dans les premières années de maternelle ? Comment permettre aux plus petits de comprendre le sens que portent les activités scolaires ? Comment leur permettre d'être autonome au sein du groupe classe ?**

Selon P. MEIRIEU, l'autonomie peut être comprise en tant qu'« apprentissage à la capacité de se conduire soi-même ».¹ **De fait, comment permettre aux nouveaux écoliers d'aller vers cette capacité ? Quel rôle, quelle posture l'enseignant doit-il alors avoir pour faciliter cet apprentissage ?**

Étant dans une classe à triple niveau (TPS/PS/MS), j'ai pu observer que la section des moyens a été motrice pour enclencher les premiers rassemblements. Forts de leur première année d'école, ils venaient s'asseoir et inviter naturellement - juste par le mouvement de leur corps - les nouveaux à faire de même, les imiter. Ainsi je me suis également demandé **comment le tutorat entre élèves peut favoriser une meilleure appropriation de ces activités ritualisées ?**

Autrement dit : **En quoi les activités ritualisées notamment tutorées participent à l'apprentissage de l'autonomie ?**

Ainsi, il s'agit de mener une réflexion, qui précise et interroge le lien entre les activités ritualisées tutorées et la construction de l'autonomie chez les élèves. Plusieurs hypothèses ont été posées . La première est que la posture de l'enseignant aurait un rôle sur le développement

¹ MEIRIEU P., : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

de l'autonomie des élèves lors de ces activités ritualisées tutorées. La deuxième concerne le tutorat. Celui-ci favoriserait l'autonomie. De fait, l'élève serait acteur de l'acquisition de son autonomie. La troisième émet l'idée que les activités ritualisées par leur répétition favorisent l'appropriation de certains apprentissages.

Pour cela, je me suis focalisée sur les activités possibles lors ou en amont de l'heure du regroupement matinal. En tant que premier rassemblement collectif de la journée et support de différents apprentissages (comme le temps, l'appel), il me semblait important de commencer par celui-ci. Par ailleurs, la classe de TPS/PS/MS, dans laquelle j'effectue mon stage depuis septembre 2015, a été le laboratoire des différentes expériences menées lors de cette étude.

A ce titre, je commencerai par interroger la relation entre l'école et l'autonomie. Ensuite, j'essaierai de comprendre la posture de l'enseignant dans l'apprentissage de l'autonomie pour enfin analyser les activités ritualisées tutorées mises en place dans la classe.

PARTIE 1 : L'autonomie et l'école

Selon le dictionnaire en ligne Larousse, l'autonomie se définit comme la « *capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui* . »² Dans ce cas, autonomie et indépendance seraient étroitement liées ? Être autonome est-ce, alors, faire sans les autres ?

Étymologiquement, l'autonomie vient du grec « *autos* » signifiant « soi-même » et de « *nomos* » « la règle, la loi ». Autrement dit, l'autonomie est le pouvoir de celui qui est autonome, c'est-à-dire « *celui qui détermine lui-même la loi à laquelle il obéit* ».³ Ici encore cette définition nous interroge sur le concept d'autonomie. Comment faire classe, si chacun décide de sa propre loi ? A priori, la relation « autonomie » (s'apparentant à une indépendance, une liberté totale) et « école » (par le cadre qu'elle incarne) semble alors paradoxale. Qu'en est-il de la relation « école-autonomie » ?

1.1 L'autonomie dans les textes officiels

Les programmes

La place de l'autonomie a évolué ces dernières années dans les textes officiels. Dans les programmes de 2002, l'autonomie fait partie des compétences transversales, mais sans vraiment de précision à ce sujet.⁴

Dans ceux de 2008, « *L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux* ».⁵ L'autonomie, clairement citée dans la finalité de l'école maternelle, intègre alors un des six axes d'apprentissage de ces programmes. Elle se retrouve dans l'axe « devenir élève », qui englobe par ailleurs le vivre ensemble, la compréhension de ce qu'est l'école et la coopération.

² Larousse : www.larousse.fr

³ HOFFMANS-GOSSET M-A., (2000), p15

⁴ B.O 2002 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>, DE WIT SOLER, I. ROUCOULES, E. (2012), p12

⁵ B.O. 2008 : www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

« **Coopérer et devenir autonome**

En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance. »⁶

Cette description donne des critères plus ou moins observables pour appréhender l'autonomie en classe.

Dans les programmes de 2015⁷, l'autonomie est très peu citée. Elle semble être rattachée aux compétences transversales que doit développer l'école et ce via ses différents rôles :

- une école qui s'adapte aux jeunes enfants,
- une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage,
- une école où les élèves vont apprendre ensemble et vivre ensemble.

Par exemple, les Programmes de mars 2015 précisent, dans le paragraphe 3.1, que « *l'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants - et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier. Il incite à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide des pairs. Il encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix.* »⁸ L'autonomie n'est pas ici citée, mais semble pourtant « palpable ». Elle semble implicite.

Le Socle commun

« L'autonomie et l'initiative » sont un des six Piliers du Socle commun des connaissances et des compétences de 2006.⁹ L'autonomie de la personne humaine est ici entendue comme « *le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun*

6 B.O 2008 : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

7 B.O 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

8 Ibid.

9 Site gouvernemental : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. » L'autonomie est amplement décrite aussi bien du point de vue des connaissances, que des capacités ou encore des attitudes.

Le nouveau Socle commun « de connaissances, de compétences et de culture », en vigueur dès la rentrée 2016, comporte désormais cinq domaines. L'autonomie n'est plus l'objet d'un domaine comme celui de 2006, mais semble plutôt intégrer les compétences transversales que les élèves doivent acquérir.

En somme, l'autonomie intègre les textes officiels. Elle tend, en fonction des programmes et des socles communs, à être plus ou moins explicite. De fait, au vu de ces différents textes, l'autonomie semble non pas s'opposer à l'école mais plutôt l'intégrer. Qu'en est-il du lien entre l'autonomie et la pédagogie ?

1.2 L'autonomie et la pédagogie

D'après l'ouvrage de Marie-Agnès HOFFMANS-GOSSET deux courants ont valorisé l'autonomie dans la pédagogie : les Écoles Nouvelles et l'Enseignement individualisé. « *L'idée d'autonomie prend source dès le début du siècle dans les mouvements des Écoles Nouvelles. Cousinet, Freinet en sont les instigateurs, mais aussi O.Decroly, A.Frerrière et M.Montessori. Le courant de l'enseignement individualisé l'imprègne également.* »¹⁰ Ce dernier a notamment développé des outils comme les fichiers auto-correctifs et les plans de travail. On peut noter, que ce courant, rencontrant un succès dans les pays anglo-saxons, a été toutefois critiqué car l'individuel prenait le pas sur le social.

En France, selon cette auteure, le travail indépendant fut développé à partir des années soixante-dix et ce avec l'idée de « *permettre une meilleure sociabilisation* ». ¹¹

¹⁰ HOFFMANS-GOSSET M-A, (2000), p 108

¹¹ Ibid.

Par conséquent, des courants pédagogiques ont développé la réflexion autour du développement de l'autonomie chez les enfants en défendant, notamment en France, le rôle social de l'autonomie.

D'ailleurs, si l'on se réfère à Piaget, les enfants sont « sociaux » dès le premier jour. Ils ont une socialité intérieure - il recherche le contact avec autrui - et extérieure - la culture les influence. Pour Piaget, la construction cognitive est étroitement liée au social.¹²

De fait, l'autonomie est bien présente dans certains courants pédagogiques. Elle a été développée principalement sous l'influence de deux courants : les Écoles Nouvelles et l'Enseignement individualisé. On peut également retenir que le développement de l'autonomie chez l'enfant semble, non pas s'opposer à la socialisation, mais au contraire y être imbriqué. L'autonomie et l'école, aussi bien par les textes que par les courants pédagogiques, ne semblent donc pas s'opposer. Que sous-entend alors l'autonomie ?

1.3 Définitions de l'autonomie

La définition d'autonomie peut varier en fonction de la science étudiée. Ainsi, pour les sociologues, l'autonomie est fonction de la « norme sociale ». *« L'autonomie de type social serait l'état « normal » d'un adulte, état lié à son âge chronologique, à sa majorité, à sa santé, à son activité professionnelle et à sa responsabilité civile. »*.¹³

Pour les psychologues, l'autonomie psychologique ne dépend pas du fait social ou encore du fait juridique qui en découle (comme la majorité), mais elle serait plus liée à la construction de l'enfant. C'est lui qui va *« s'auto-réguler à l'aide des interactions infiniment complexes qu'il noue avec tous les milieux. »*.¹⁴

En regardant du côté des spécialistes des sciences de l'éducation, le concept tend à se rapprocher de l'autonomie psychologique. Ces derniers apportent plus de précisions pour mieux l'appréhender. Selon M-A. HOFFMANS-GOSSET, docteure en sciences de l'éducation, l'autonomie ne veut pas dire faire seul. Au contraire, selon l'auteure, il n'y a pas

¹² HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p109

¹³ HOFFMANS-GOSSET M-A.,(2000), p84

¹⁴ HOFFMANS-GOSSET M-A.,(2000), p85

« d'autonomie sans présence, reconnaissance et communion avec les autres »¹⁵. Dans son ouvrage, elle évoque les tensions entre « l'indépendance et la dépendance » ou encore entre « la liberté et la loi » qui caractérisent ce concept. Selon elle, la liberté s'exerce dans un certain rapport avec la loi et notamment lorsque l'individu essaie de la comprendre ou encore de la construire. De même, elle met en avant le fait que l'autonomie rend également plus responsable car elle implique plus de conscience, de réflexivité de la part de l'individu. M-A. HOFFMANS-GOSSET retient la définition de R. LAFON. Celle-ci constitue sa référence pour mieux saisir ce concept.

Ainsi, « l'autonomie consiste à se faire soi-même la loi, et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le moi est 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 restons toujours dépendant de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. Autonomie ne saurait se confondre avec liberté absolue, ni isolement ; être autonome c'est choisir entre les valeurs et courants d'opinion divers qui nous sont offerts et adhérer d'une manière lucide à telle ou telle valeur pour les faire siennes. Dans cet ordre d'idées, autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité. » (Lafon R., 33).»¹⁶

Pour P.MEIRIEU, professeur des universités émérite en sciences de l'éducation, l'autonomie est à différencier de la « débrouillardise ». Pour lui, l'autonomie est « l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même »¹⁷.

Par conséquent, la définition du concept « autonomie » dépend de la science à laquelle nous nous rattachons. Si l'on regarde du côté des sciences de l'éducation, nous pouvons retenir que l'autonomie d'après M-A. HOFFMANS-GOSSET et R.LAFON s'élabore continuellement avec soi et les autres pour établir sa conduite. Elle favorise la réflexivité de l'individu et est un élément fondateur de la responsabilité. P.MEIRIEU rappelle que l'autonomie n'est pas la débrouillardise mais bien un apprentissage.

¹⁵ HOFFMANS-GOSSET M-A., (2000), p45

¹⁶ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p15

¹⁷ Site internet de P.MEIRIEU : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Pour conclure cette partie, il semble que l'école et l'autonomie soient liées. L'autonomie a connu un développement dans les écoles françaises sous l'influence de deux courants pédagogiques : les Écoles Nouvelles et l'Enseignement individualisé. Aujourd'hui, l'autonomie est présente dans les textes officiels et ce de manière plus ou moins explicite en fonction des Programmes et des Socles communs. Le concept de l'autonomie interroge donc la pédagogie mais également les sciences. Sa définition est fonction de la science étudiée. Nous pouvons retenir que, pour les auteurs rattachés aux sciences de l'éducation, l'autonomie ne s'élabore pas indépendamment des autres, mais est étroitement liée aux autres. P.MEIRIEU rappelle également que l'autonomie constitue un apprentissage.

C'est donc dans ce cadre que nous pouvons nous demander comment mettre en place ces situations d'apprentissage au sein du groupe classe ? Quel rôle pour l'enseignant ?

PARTIE 2 : L'autonomie et rôle de l'enseignant

« Pour laisser un enfant devenir autonome peut-être faut-il accepter de perdre quelque chose. Faire son deuil, comme il est dit dans le langage psychanalytique. (...) C'est accepter de dresser l'oreille, de marcher sur la pointe des pieds, de proposer plutôt que d'imposer, de voir venir que de vouloir faire. »¹⁸ L'autonomie interroge donc la relation enseignant/enseigné et par là même, la posture de l'enseignant.

2.1 La relation enseignant/enseigné

L'Éducation Nouvelle, comme nous l'avons vu précédemment, en introduisant l'idée d'autonomie dans le système scolaire au début du siècle, a bouleversé la relation enseignant/enseigné. Avec la prise en compte de l'apprentissage de l'autonomie, la relation maître/élève/vie réelle s'est substituée à la relation duelle maître/élève. *« Le milieu scolaire (est) désormais conçu comme le creuset d'expériences sociales d'auto-organisation et d'auto-discipline. »¹⁹* L'enseignant est directif pour susciter le développement de l'esprit critique, de l'autonomie. Ces valeurs sont d'ailleurs recherchées aujourd'hui sur le marché de l'emploi.

De même, le groupe classe devient un appui pour la création de médiations. *« L'élève n'est plus seul comme autrefois face à l'enseignant. »²⁰* Les interactions des uns facilitent la réflexion des autres et ainsi à plusieurs, ils arrivent à esquisser une réponse. Dans ces nouvelles conditions, l'enseignant joue un nouveau rôle. Celui-ci est d'ailleurs interrogé, entre autre, par P. MEIRIEU.

2.2 La posture de l'enseignant

« Car la véritable autonomie, en tant qu'elle est « apprentissage à la capacité de se conduire soi-même », met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition

¹⁸ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p54

¹⁹ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p104

²⁰ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p106

*d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne. »*²¹

Ici P. MEIRIEU met en exergue trois dimensions nécessaires au développement de l'autonomie chez l'enfant. D'après cet auteur, l'enseignant - en tant que spécialiste d'un champ de compétences lié à l'enseignement - a un rôle primordial à jouer dans l'apprentissage de l'autonomie. Son rôle est distinct de celui des parents. En effet, selon l'auteur, l'enseignant doit *« former ses élèves dans la gestion de leur travail scolaire : (...) leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'ils atteignent, à chercher les remédiations requises, etc. »*²².

De même pour ce dernier, ce sont aux enseignants de former, en partie, les élèves à *« certaines valeurs fondatrices de l'humanité »* comme la solidarité et ce à travers les apprentissages scolaires.²³

Pour cela, d'après cet auteur, l'enseignant doit évaluer le rapport entre le développement de l'enfant et l'apprentissage proposé. *« La fonction du pédagogue est d'estimer - avec une marge d'appréciation qui est nécessairement un peu approximative - le niveau de développement atteint et de proposer des acquisitions accessibles mais nettement supérieures à ce qu'il sait déjà : dans un premier temps, le sujet ne pourra fonctionner "au-dessus de ses possibilités" qu'avec tout un dispositif d'étayage, dans un second temps, il parviendra à l'autonomie dans l'exercice et l'usage de ces fonctions nouvelles si on prend la peine de procéder à un désétayage progressif. »*²⁴ Son rôle est donc d'être présent au début de l'apprentissage pour réassurer et étayer. Il se doit également de s'effacer afin que l'enfant ne crée pas de dépendance affective et ce en lui donnant les moyens de *« savoir comment réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes que le contexte où il l'a appris »*²⁵. Autrement dit, il s'agit aussi bien de construire des situations d'apprentissages, que d'organiser leur disparition progressive par des situations décontextualisées, afin que l'élève devienne réellement autonome. P. MEIRIEU parle ainsi de transformation de connaissances en compétences.

21 Site internet de P.MEIRIEU : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

22 Ibid.

23 Ibid.

24 Ibid.

25 Ibid.

De fait, l'analyse de P. MEIRIEU nous montre que l'apprentissage de l'autonomie nécessite une posture et donc des compétences spécifiques chez l'enseignant. Il doit être expert des apprentissages, mais également être conscient des valeurs auxquelles il se rattache, et évaluer du mieux possible le niveau de développement de ses élèves, afin d'être organisateur de situations d'apprentissages réellement vectrices d'autonomie.

2.3 Activités ritualisées tutorées : moments privilégiés pour les premiers pas vers l'autonomie

Les activités ritualisées, par leurs répétitions, favoriseraient l'appropriation de certains apprentissages. Dans quelles mesures favorisent-elles cette acquisition ? Quels enjeux présente le tutorat pour de telles activités ?

a) Les activités ritualisées : une première autonomie concernant les parents

Les activités ritualisées matinales permettent la construction de repères stables. Elles sont importantes puisque ces dernières permettent de favoriser une meilleure transition entre l'école et la maison. L'école maternelle est le premier lieu de scolarisation pour les élèves. D'après S. BRIQUET-DUHAZE et F. QUIBEL-PERINELLE, les petits rituels quotidiens organisent la séparation avec les parents. Ces rituels prennent diverses formes : la présence de l'ATSEM, les « doudous », l'emploi du temps de la classe²⁶. Selon H. MARQUIE-DUBIE, *« la construction de repères dans la classe est la condition nécessaire à une transition réussie entre le monde familial et le monde scolaire. »*²⁷

b) Les activités ritualisées : vers une première autonomie au sein de la classe

Selon S. BRIQUET-DUHAZE et F. QUIBEL-PERINELLE, le « rite » à l'école n'a pas de connotation religieuse. Il est utilisé pour désigner les règles, les habitudes organisant la vie de la classe. Les rituels sont pour les enfants des activités prévisibles car répétitives. *« C'est sur cet axe que se fonde la sécurité affective et intellectuelle du petit enfant sans laquelle les apprentissages seraient en partie vains. »*²⁸

²⁶ BRIQUET-DUHAZE S., QUIBEL-PERINELLE F., (2006), p13

²⁷ MARQUIE-DUBIE H. (dir.), (2009), p21

²⁸ BRIQUET-DUHAZE S., QUIBEL-PERINELLE F., (2006), p13

Leurs répétitions transforment des « *activités collectives en routine de classe et ces routines en schèmes d'action incorporés et exprimables de façon singulière ou individuelle.* ».²⁹ La répétition favorise l'apprentissage. Par ailleurs, grâce à cette répétitivité, les élèves peuvent anticiper.

Pour autant, leur répétition doit permettre la mise en place de situations variées et évolutives. Ces dernières deviennent alors vectrices d'apprentissages tant au niveau des connaissances, que des compétences et des attitudes. « *L'enseignant utilise ce qui est connu et maîtrisé, ces repères, afin de pouvoir proposer de la nouveauté et enclencher ainsi une prise de risque propice à la motivation et donc aux apprentissages.* »³⁰ Cette alternance entre « savoirs maîtrisés et nouveauté » que les auteurs qualifient de « *rupture/continuité* » permet d'aider l'enfant à grandir, à progresser, à construire son identité. Pour cela, cette « *rupture* » doit rester « *surmontable* » pour l'enfant. L'évaluation du niveau de développement des élèves décrit par P. MEIRIEU s'applique notamment pour l'installation d'activités ritualisées adaptées.

Par ailleurs, chaque élève contribue également, via ces rituels, à la construction du groupe. En réalisant ces activités ritualisées, l'élève est reconnu comme appartenant au groupe classe et y contribue. Il prend progressivement ses repères au sein du groupe et dans l'activité à réaliser. « *(Ces rituels) sont répétés quotidiennement avec un objectif général qui est celui de la conquête de l'autonomie.* »³¹

De fait, les activités ritualisées, par leur répétitivité évolutive et adaptée, sont de réels supports pour mettre en place des situations d'apprentissages favorisant progressivement l'autonomie des élèves dans leur relation « famille-école » et dans leur relation au groupe classe. Cet apprentissage peut-il être amplifié par la mise en place du tutorat ?

29 AMIGUES R. ZERBATO-POUDOU M-T., (2000), p119

30 BRIQUET-DUHAZE S., QUIBEL-PERINELLE F., (2006), p15

31 BRIQUET-DUHAZE S., QUIBEL-PERINELLE F., (2006), p 13

c) Activités ritualisées tutorées

D'après le Larousse en ligne, le tuteur est la « *personne ou chose qui servent d'appui, de soutien, de protection* ». ³² Le tutorat entre élèves permet à un des élèves - celui qui sert d'appui - d'être « *producteur de consignes*. » ³³ D'ailleurs d'après les entretiens réalisés par M-A. HOFFMANS-GOSSET auprès de professeurs des écoles, l'autonomie est étroitement liée à l'expression. En effet, « *user de la parole c'est aussi donner une explication à un camarade, se forcer à entrer dans son système de conceptualisation pour se faire comprendre. C'est passer à un degré différent d'abstraction. L'enfant apprend qu'il peut se faire comprendre mais qu'il peut également faire comprendre*. » ³⁴ De même, il apprend à utiliser les différents langages : celui du corps, de l'émotion et du relationnel. « *Pour qu'un enfant puisse devenir autonome, il faut qu'il puisse s'exprimer et être entendu*. » ³⁵ L'autonomie est étroitement liée à la socialisation.

Par ailleurs, le tutorat met en place une alternance des rôles. Le maître, en cédant sa place « au plus grand » pour qu'il explique au plus petit, incite le grand à se décentraliser et à connaître une multiplicité de rôle. En effet, le petit va forcer le grand à lui rendre accessible sa logique et son langage. Le grand va se retrouver dans la situation de celui qui enseigne. Ainsi l'enseignant, en changeant de posture par la mise en place du tutorat, favorise le désétayage nécessaire à l'acquisition d'une réelle autonomie selon P. MEIRIEU. ³⁶

Nous pouvons donc noter que le tutorat favorise l'autonomie mais également la solidarité entre pairs. Ainsi, il peut être un support pour transmettre des valeurs que nous souhaitons apprendre comme la solidarité, l'empathie.

En somme, l'apparition de l'autonomie au sein de courants pédagogiques a interrogé la relation enseignant/enseigné. La relation maître/élève/vie réelle s'est substituée à la relation duelle maître/élève. Le groupe classe est devenu un réel support pour la médiation.

De fait, l'enseignant a changé de posture. Cette nouvelle posture nécessite, selon P. MEIRIEU, des compétences spécifiques, afin d'être organisateur de situations

³² Larousse: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tuteur_tutrice/80319

³³ SCHLUND, F. (2010). p25

³⁴ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p111

³⁵ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p110

³⁶ HOFFMANS-GOSSET M-A. (2000), p111

d'apprentissages réellement vectrices d'autonomie. Cela confirme la première hypothèse posée en introduction.

Les activités ritualisées en maternelle sont de réels supports pour mettre en place des situations d'apprentissages favorisant progressivement l'autonomie des élèves dans leur relation « famille-école » et dans leur relation au groupe classe et ce d'autant plus si elles sont tutorées. Ainsi la mise en place de ces activités amène l'enseignant à utiliser des compétences spécifiques mises en avant par P. MEIRIEU. En effet, l'enseignant expert propose des activités ritualisées évolutives et adaptées. Par le tutorat, l'enseignant met également en place des situations de désétayage vectrices d'autonomie. De même, ces situations favorisent l'apprentissage de valeurs comme la solidarité et l'empathie entre pairs.

C'est donc dans ce cadre que j'ai souhaité mettre en place des activités ritualisées. Pour autant, parallèlement à ces lectures, je me suis demandé comment appliquer cela concrètement dans ma classe ?

PARTIE 3 : Les activités ritualisées tutorées

Afin de favoriser l'autonomie des élèves de PS/MS, j'ai donc mis en place des activités ritualisées tutorées à partir de la période 3. Avant de présenter et d'analyser ces deux activités, je vais expliquer la méthodologie utilisée. Cela permettra de mieux comprendre le cadre dans lequel j'ai recueillis ces données.

3.1 Méthodologie

Afin de mesurer l'impact des activités ritualisées notamment tutorées sur le développement de l'autonomie chez les élèves, je me suis focalisée sur deux situations mises en place dans la classe. Dans ces deux situations, je me suis concentrée sur la posture des élèves. La posture de l'enseignant n'a donc pas été réellement observée.

Enseignant à mi-temps, il m'était impossible d'observer tous les élèves sur une période, c'est pourquoi je me suis basée sur un échantillon de quatre élèves de la section des moyens. Ces élèves ont été sélectionnés suite à mes observations réalisées lors des périodes 1 et 2. Ils ont ensuite été observés sur les périodes 3 et 4 lors de l'accueil matinal. Chaque semaine un binôme différent était observé sur deux ou trois jours en fonction de mon emploi du temps. Les critères retenus étaient liés à une faible autonomie dont ces derniers faisaient preuves. Ils me paraissaient « moins autonomes ». Autrement dit, ils rencontraient des difficultés pour apprendre « *à se conduire soi même* »³⁷. Ces élèves sollicitaient facilement la présence d'un adulte pour toutes tâches ou au contraire restaient muets et parfois même statiques face à une activité mal comprise ou un problème. Pour ces élèves, il m'a semblé que ce manque d'autonomie était lié à un défaut de repères et de confiance en soi. Voici une présentation succincte des quatre élèves retenus.

L'élève « J » est une élève avec un profil particulier. En effet, elle a besoin d'être valorisée par l'adulte et sollicite facilement l'aide de ce dernier pour réaliser une tâche (même si elle y arrive). Réaliser un travail seule peut générer de la frustration chez elle. Cela peut se transformer en colère et refus de participer à l'activité.

³⁷ Site internet de P.MEIRIEU: <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

L'élève « MAR » est une élève qui sait être autonome dans la réalisation d'une tâche connue. Cette élève est discrète. En période 1, il lui était difficile de prendre la parole en groupe ou encore d'oser s'adresser aux enseignantes. Cette « timidité » l'empêchait en cas de problème d'appeler l'adulte ou un autre élève pour arriver à faire. Elle pouvait rester bloquée sur son travail et attendre que l'adulte vienne.

L'élève « MAË » est la sœur jumelle de « MAR ». Son profil est similaire à celui de sa sœur et sa timidité semble même plus importante. Un réel manque de confiance en soi et peut-être de repères dans le groupe classe sont présents chez ces deux élèves. Ces derniers les empêchent de développer leur autonomie, c'est pourquoi il me semblait important de les inclure dans l'échantillon.

L'élève « N » est un élève à l'aise dans le groupe classe. Néanmoins ce dernier rencontre parfois quelques difficultés à comprendre ce que l'on attend de lui et à rentrer dans les activités scolaires. En période 1 et 2, cet élève sollicitait facilement de l'aide pour faire la tâche, alors qu'il pouvait faire seul ou encore demander à ses camarades.

Avant de lire l'analyse, il est important de comprendre le contexte de ces situations. Elles avaient lieu lors de l'accueil matinal. De fait, ma disponibilité était limitée. Néanmoins, j'essayais d'être présente, dans la mesure du possible, lors de la première et de la dernière passation de consignes (enseignant/élève ou élève/élève), afin d'observer les évolutions langagières et l'aisance que pouvaient avoir acquis les MS surtout avant de les enregistrer. Une fois le dictaphone mis en place, j'étais présente pour la première passation de consignes puis je laissais les élèves pour la deuxième passation.

Par ailleurs, certains élèves n'ont pas pu faire les deux ou trois jours en continu à cause d'absences liées à des maladies ou encore des retards. Dans ces différents cas, ils étaient remplacés par d'autres élèves. L'observation était, de fait, moins aisée.

Il s'est avéré que cette disponibilité limitée m'a posé problème lorsque j'ai voulu interpréter les premiers résultats. Le remplissage de la grille d'observation était sommaire, puisqu'elle témoignait finalement de mon ressenti sur les deux ou trois jours. Je n'entendais pas les échanges langagiers entre les élèves. Une large part de mon évaluation reposait uniquement sur quelques minutes de l'échange entre les élèves. Pour pallier à cela, j'ai décidé

de déposer un dictaphone auprès des élèves pour la première situation et de filmer les élèves pour la deuxième situation et ce à partir de la période 3.

Lors de l'enregistrement, je me suis rendue compte que l'animatrice péri-scolaire, qui est présente dans la classe pour l'accueil, intervenait parfois dans les échanges de la première situation ce qui les influençait et pouvait parfois biaiser les interventions spontanées des élèves.

Les grilles d'observation pour les deux situations étaient similaires.

RESPONSABILITE – Grilles d'observation L'élève devrait être capable de...						
MS				PS		
Être capable de réaliser sa responsabilité (demander de l'aide)	Être capable de réaliser sa responsabilité (sans aide)	Être capable d'expliquer son rôle à un autre élève (tutorat)	Être capable de l'aider	Être capable de réaliser sa responsabilité (demander de l'aide au MS)	Être capable de réaliser sa responsabilité (sans aide)	Être capable de verbaliser son action

3.2 Analyse des activités

3.2.1 Responsable de l'appel

L'appel est une activité ritualisée importante qui permet d'inclure chaque élève dans le groupe classe. C'est aussi un support pour divers apprentissages en lien avec les domaines « Construire ses premiers outils pour structurer sa pensée » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. »

Constat : Lors des périodes 1 et 2, les élèves répondaient à l'appel de leur prénom en répondant « je suis présent(e) » et en modulant leur voix (chuchoter, utiliser une voix grave, une voix aiguë). Cet appel se déroulait au coin regroupement, le matin. Cette activité était

totalemt dirigée par l'enseignante. Je me suis donc demandé comment rendre les élèves actifs et ainsi développer leur autonomie dans cette activité qu' est « l'appel » ?

Réponses pédagogiques mises en place : En période 3 une nouvelle responsabilité a donc été mise en place : « le responsable de l'appel ». Un élève de la section des moyens (issu de notre échantillon) devenait responsable de l'appel à la fin de la semaine. Il avait deux ou trois jours pour s'approprier le rôle. Ce dernier s'asseyait à la table bleue, près des cartes de présence, et remplissait le tableau d'appel à l'aide d'un crayon ardoise. Puis chaque matin, le groupe classe entendait un rappel de ce rôle via la validation réalisée au coin regroupement.



La frise des responsabilités.



Les responsables de l'appel et de l'emploi du temps.

Le rôle du responsable consistait à cocher la case à côté du prénom si l'élève était présent.



Feuilles de l'appel des PS2 des MS et des PS1.



Des photos ont été apposées aux prénoms pour la section des PS2, les MS ne sachant pas encore lire les prénoms de cette section. Le tableau avec les PS1 n'a pas été introduit dans cette période afin d'éviter une surcharge cognitive.

Mon rôle, en tant que professeure des écoles, était alors de m'assurer que les élèves aient bien compris cette responsabilité (faire reformuler, puis valider le travail au coin regroupement). Pour évaluer la progression des élèves, je me suis appuyée sur une grille d'évaluation présentée ci-dessous dont je remplissais les premières colonnes après avoir observé les trois jours. Nous vérifions collectivement l'appel lors du regroupement. Je demandais parfois à l'élève ou au binôme de verbaliser ce qu'ils avaient fait. Je souhaitais, en effet, inciter les élèves à utiliser le langage d'évocation pour qu'ils mettent des mots sur leurs actions.

En période 4, cette responsabilité a évolué. Un tutorat entre les élèves de moyenne section et de petite section a été mis en place. Un élève de la section des petits accompagne maintenant l'élève de la section des moyens.

De fait, **le rôle de l'élève** de moyenne section a évolué. Ce dernier devait alors expliquer le rôle et la tâche à accomplir en tant que responsable de l'appel à l'élève de petite section. Il devenait ainsi « producteur de consignes » comme nous l'avons vu précédemment. Suite aux deux ou trois jours d'exercice, l'élève de petite section devait être capable de verbaliser son action.

En tant que professeure des écoles, j'étais présente lors de la première et de la dernière passation de consignes.³⁸ Pour analyser et évaluer les élèves, je me suis appuyée sur cette grille d'analyse.

	APPEL – Grilles d'observation L'élève devrait être capable de...							
MS	MS				PS			PS
	Être capable de réaliser sa responsabilité (demander de	Être capable de réaliser sa responsabilité (sans aide)	Être capable d'expliquer son rôle à un autre élève	Être capable de l'aider	Être capable de réaliser sa responsabilité (demander de	Être capable de réaliser sa responsabilité (sans aide)	Être capable de verbaliser son action	

³⁸ Cf. Méthodologie

	l'aide)		(tutorat)		l'aide au MS)			
« MAË » 25-26/02	?	A	A.R	A.R	?	A	A	« N »*
« N » 2- 3-4/03	A	A	A	A	E.C	A	A	« C »
« J » 10- 11/03	A	A	E.C E.C	? A	? A	A ?	A A	« Ct »
« MAR » 17-18/03	A	A	E.C ?	E.C ?	A A	E.C A	A A	« Li »
« N » 16/03	A	A	A	A	A	A	A	« Li »
« MAË » 1-2/04	A A	A A	? A	A A	? ?	E.C A	A A	« C »

Légende :

* : L'élève « N » avait compris la tâche a réalisé. Il était capable d'expliquer ce qu'il fallait faire avant que MAË ne lui explique.

? : Je n'ai pas pu observer et donc évaluer ces critères.

En bleu, ce sont les échanges langagiers enregistrés.

A : Acquis E.C : En cours d'acquisition. N.E : Non évalué.

Analyse de cet outil : Cet outil présente des *avantages*. Cette responsabilité a un réel attrait auprès des élèves. Le poste est souvent occupé par d'autres élèves, si les responsables tardent trop à arriver. Certains viennent pour regarder ou aider, et même pour échanger leur place. Cela semble valorisant pour les élèves.

Le : « *Au pire, on échange Li ?* »

Li : *Quoi ?*

Le : *Au pire, on échange ?*

Li : *Non. »*

« J : *Je te regarde.*

(...)

J : *Tu fais bien des croix. Tu débordes pas ! Là, si ! Tu as un petit peu débordé.*

M : *C'est pas grave.*

J : *Bah ouais. »*

Occuper cette responsabilité génère également une valorisation auprès de leurs parents. Les élèves en sont fiers. Parfois, d'après les propos d'une maman, ils en font un jeu d'imitation à la maison.

« Maman de N : Tu fais l'appel ? »

N : Ouais.

Maman de N : Qu'est-ce que tu es grand ! ».

En fonction du binôme les échanges langagiers sont plus ou moins nombreux. Les élèves de moyenne section aident quelque fois l'élève de petite section à se lancer dans l'activité en l'aidant à se repérer dans le tableau de l'appel. Ils interviennent également de temps en temps pour vérifier.

« Ct : Là, là, là, J ? »

J : A là xxx là tu commences An. Moi je commence Am. »

XXX : propos inaudibles.

« J : Non. Li n'est pas là. »

En écoutant les enregistrements, j'ai l'impression que les échanges avec les élèves extérieurs au binôme sont parfois plus nombreux. Les échanges sont riches : les élèves argumentent sur leur présence à cette responsabilité ou défendent leur place (comme nous l'avons vu plus haut), ils s'interrogent sur l'absence d'un élève et ils anticipent ou encore justifient la présence ou l'absence de l'élève recherché.

EEx1 : « Ah t'as oublié Le ! »

Ct : Bah non parce Le, il était pas là.

EEX2 : Le il est pas là.

Ct : Le il est pas là.

EEx1 : Bah si. Regardez ! Le il est là !

EEx2 : Si Le il est là.(...) Fais une croix parce que Le il est là. Le il est là son prénom.

EEx1 : Et moi, tu as oublié moi. Tu as oublié moi.

Ct : Bah non, j'ai déjà fait.

EEX2 : Bah oui, il a déjà fait, hein.

EEx1 : Bah non regarde une petite croix...

« Li : Est-ce que An va être là ?

Le : Bah non, bah non. »

Cet outil permet également de développer des compétences dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes les dimensions », aussi bien au niveau de l'oral (avec les échanges langagiers) qu'au niveau de l'écrit (reconnaissance des prénoms). Il est aussi un support pour développer des compétences dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » avec le dénombrement des absents et des présents.

J'ai noté, par ailleurs, que tous les élèves se sentent investis dans cette tâche et accordent du sens à la vérification collective réalisée au coin regroupement. Cette activité proposée au coin regroupement a donc réellement pris tout son sens pour les élèves.

Grâce aux enregistrements, je me suis rendue compte des **limites** de cet outil. Les explications de la tâche sont faites généralement en présence de l'adulte, comme évoqué précédemment. Lors des enregistrements, on entend, en fonction des binômes, plus ou moins d'échanges langagiers. Il y a très peu d'échanges sur l'explication de la tâche. Plusieurs facteurs peuvent, en partie, expliquer cela. Les petits connaissent déjà la tâche à réaliser, c'est pourquoi ils sollicitent peu l'aide des moyens. L'explication des moyens se fait peut-être plus facilement avec un langage gestuel. Par exemple, l'élève J, lors du premier enregistrement, donnait directement les réponses à « Ct » en lui indiquant du doigt l'endroit où tracer une croix. La présence de l'enseignante dans ces moments permettrait d'encourager la verbalisation des gestes.

Parfois, lors des enregistrements, je me suis rendue compte que l'animatrice périscolaire, présente à l'accueil en attendant l'arrivée de l'ATSEM, intervenait dans l'échange pour aider les élèves, ce qui pouvait limiter les échanges entre élèves puisqu'ils se référaient alors à elle.

Par ailleurs, les élèves responsables de l'appel ne pouvaient pas participer aux autres activités de l'accueil. Certains élèves - cela restait rare – pouvaient quitter leur responsabilité. Pour que cette responsabilité reste intéressante, elle leur était attribuée pour deux ou trois jours. De même à chaque début de regroupement, je les remerciais pour le travail réalisé.

Si cela était à refaire, j'enregistrerais dès le début et je filmerais également pour regarder les autres langages (gestuels) et les stratégies mises en œuvre (se déplacer ou regarder de sa place si l'élève est absent).

Différents prolongements sont possibles. Les élèves pourraient faire l'appel eux-mêmes au coin regroupement pour vérifier leur travail. Pour la période 5, j'ai laissé ce fonctionnement (binôme composé d'un PS et d'un MS) en ajoutant une tâche à ces deux élèves. Désormais, ils doivent dénombrer le nombre de présents et d'absents à l'aide de la fiche (utilisation du codage) et non plus au coin regroupement. Je suis présente lors du dénombrement notamment des présents, afin que l'élève de MS retrouve la graphie du nombre au tableau.

3.2.2 Le responsable de l'emploi du temps.

Une deuxième responsabilité a été mise en place : celle de l'emploi du temps. A l'aide d'images issues d'une histoire étudiée en période 1 *La rentrée des animaux* de Sami Senoussi, les élèves complètent l'emploi du temps, afin que la classe se repère dans le déroulement de la matinée.

Constat : Lors de la période 1, 2 et 3 l'emploi du temps était une activité dirigée par l'enseignant durant les temps de regroupement. Ma collègue me précisait également qu'elle avait du mal à penser à utiliser cet outil, alors qu'elle le trouvait intéressant puisqu'elle devait évaluer ces compétence en période 4 (Explorer le monde : le temps). De fait, je me suis demandé comment il pouvait être mis en place lors des activités ritualisées notamment tutorées ?

Réponses pédagogiques mises en place : J'ai donc proposé, dans un premier temps, que les élèves de moyenne section le réalisent en période 4, à l'accueil, et ce individuellement. Puis dans un second temps en période 5, une fois la tâche maîtrisée, ces élèves seraient en binôme avec un élève de PS, afin de mettre en place un tutorat. Cela permet ainsi aux élèves de travailler les compétences du domaine « Explorer le monde : le temps » de manière plus active et ce quotidiennement. Pour que l'emploi du temps soit accessible, nous l'avons changé de place.



L'emploi du temps a été déplacé pour être accessible aux élèves. Il se situe désormais sous les affichages des ateliers. Les élèves prennent les images dans le panier jaune et les aimantent sur l'emploi du temps.

Le rôle des élèves en période 4 était d'accrocher les images dans l'ordre du déroulement de la matinée, en autonomie, le matin, à l'accueil. Pour cela, ils avaient à disposition la bande vide de l'emploi du temps et les images correspondantes dans le petit panier jaune.



Le déroulé de la matinée.

Mon rôle, en tant que professeure des écoles, était d'accompagner les élèves notamment lorsqu'ils le faisaient pour la première fois. J'étais donc présente pour la première passation de consignes. Ensuite, je restais présente ou disponible, s'ils avaient besoin. Nous

vérifiions collectivement au coin regroupement à chaque étape de la matinée. Pour évaluer les élèves, je les ai filmés.

Emploi du temps – Grilles d'observation L'élève devrait être capable de...								
	MS				PS			
	Être capable de réaliser sa responsabilité (demander de l'aide)	Être capable de réaliser sa responsabilité (sans aide)	Être capable d'expliquer son rôle à un autre élève (tutorat)	Être capable de l'aider	Être capable de réaliser sa responsabilité (demander de l'aide au MS)	Être capable de réaliser sa responsabilité (sans aide)	Être capable de verbaliser son action	
« MAË » 10-11 /03	?	A (avec erreurs) A (sans erreurs)						
« MAR »	N.E	N.E						
« J » 17-18/03	?	A (avec erreurs) A (sais se corriger une erreur)						
« N » 31/O3 1/04	A ?	A A						

Légende :

? : Je n'ai pas pu observer et donc évaluer ces critères.

N.E : Non Évalué. A : acquis.

Analyse de cet outil : Seules les deux premières colonnes de la grille d'analyse ont pu être renseignées, puisque le tutorat ne sera mis en place qu'en période 5. Néanmoins nous avons observé quelques éléments intéressants. L'attrait pour cette responsabilité était présent chez les élèves. Les élèves étaient à chaque fois valorisés lorsque nous nous référions à l'emploi du temps pendant la journée.

Il s'est avéré que la plupart des élèves arrivaient à réaliser cette tâche sans demander de l'aide à l'adulte ou à d'autres enfants. Cela montre que les activités répétées, durant le regroupement en période 2 et 3, leur ont permis d'observer et de comprendre la tâche à réaliser. Autrement dit, ils se sont bien appropriés l'activité.

Grâce aux vidéos, j'ai pu remarquer que la correction collective au coin regroupement leur a permis d'éviter, pour certains, des erreurs lors de la deuxième réalisation. « J » a su s'auto-corriger. « MAË » n'a pas fait d'erreurs la deuxième fois contrairement à la première.

L'analyse reste limitée, car les élèves ont réalisé la tâche en individuel. Je pense que l'évaluation sera plus intéressante en période 5, puisque les élèves seront en binôme. Ainsi les échanges langagiers seront plus présents, puisque les MS devront passer les consignes aux PS. Pour entendre ces échanges, il conviendrait d'enregistrer à l'aide du dictaphone et de filmer parallèlement.

Si cela était à refaire, je mettrais en place un référent pour que les élèves s'auto-corrigent lorsqu'ils hésitent. Je décalerais dans le temps la progression de cette activité, afin d'observer en période 4 la mise en place du tutorat.

3.3 Synthèse de l'analyse

Ces outils permettent donc, dans une certaine mesure, l'apprentissage de l'autonomie. Effectivement la répétition de ces activités montrent que les élèves se les sont appropriés. Par exemple, ils arrivent à réaliser la tâche individuellement en autonomie (sans ou en demandant de l'aide). L'hypothèse émise en introduction semble de ce fait se confirmer.

De même ces outils permettent aux individus de trouver une place définie pendant un temps de la classe et d'être reconnus par les autres élèves. Cela semble valorisant et permet aux élèves de se sentir plus en confiance, de construire une certaine sécurité affective dans le groupe. Celle-ci paraît nécessaire dans la construction de l'autonomie de l'individu puisqu'elle permet de se socialiser plus facilement.

De même, une valorisation par des adultes est également faite : l'enseignant bien sûr, mais également les parents qui voient leurs enfants être responsables. « Tu es grand ! » Certes cela est difficile à mesurer. Mais il me semble que pour l'élève « N », cela lui a permis d'avoir plus confiance en lui. Je trouve qu'il sollicite moins la présence de l'adulte pour réaliser une tâche lors d'activité scolaire. Il est également plus investi lors des activités.

Par ailleurs, le tutorat met bien en place une alternance des rôles. Le grand doit expliquer aux petits. Il devient producteur de consignes. Néanmoins, j'ai remarqué que cette

production de consignes était réalisée lors du premier jour souvent en présence de l'enseignante. L'explication était peu répétée le deuxième jour. Pour les moyennes sections, ces consignes étaient sûrement implicites au support. De même, les petites sections sollicitaient finalement peu une nouvelle explication de la tâche. Toutefois, le rôle de « grand » amène l'élève à : vérifier la tâche réalisée par le petit, parfois argumenter l'absence ou la présence d'un élève. En argumentant l'élève apprend qu'il peut se faire comprendre, mais également faire comprendre comme nous l'avons vu précédemment³⁹.

J'ai également remarqué que le tutorat pouvait s'étendre aux autres élèves. Ainsi lors d'un enregistrement, un groupe de PS2 vient en aide à « Ct ». Cet échange est très intéressant. Les élèves vérifient le travail de « Ct », argumentent sur la présence ou l'absence des élèves et verbalisent les actions qu'il doit réaliser.

Par conséquent, même si mon observation est courte, je peux conclure, que ces situations sont intéressantes à mettre en place en classe et sont tout à fait pertinentes quant au développement de l'autonomie des élèves dans le groupe classe. Comme précisé dans la partie 2, ces activités laissent place à la socialisation et donc à la prise de langage entre pairs et favorisent ainsi l'abstraction de certains concepts.

³⁹ Cf. p15 du mémoire

CONCLUSION

En définitive, les activités ritualisées semblent jouer un rôle dans l'acquisition de l'autonomie, dès lors qu'elles sont pensées et conçues pour viser cela. L'acquisition de cette autonomie paraît s'amplifier par la mise en place du tutorat entre élèves.

Contrairement à certains a priori, l'autonomie ne semble pas s'opposer à l'école mais est plutôt mise en avant par celle-ci. L'autonomie a connu un développement dans les écoles françaises sous l'influence de courants pédagogiques. Aujourd'hui, l'autonomie est présente dans les textes officiels et ce de manière plus ou moins explicite en fonction des programmes et des socles communs.

Nous pouvons également retenir que, pour les auteurs rattachés aux sciences de l'éducation, l'autonomie ne s'élabore pas indépendamment des autres, mais est étroitement liée aux autres. P. MEIRIEU rappelle également que l'autonomie constitue un apprentissage notamment scolaire.

Par ailleurs, l'apparition de l'autonomie au sein de l'école a changé la posture de l'enseignant. Celle-ci nécessite, selon P. MEIRIEU, des compétences spécifiques, afin d'être organisateur de situations d'apprentissages réellement vectrices d'autonomie. Il confirme ainsi la première hypothèse posée en introduction. La mise en place d'activités ritualisées en maternelle illustre ces propos.

Aussi, même si notre observation est courte, nous pouvons conclure, que les activités ritualisées mises en place dans la classe semblent pertinentes quant au développement de l'autonomie des élèves dans le groupe classe. Les expériences menées dans notre classe et les lectures réalisées pour cet écrit confirment ainsi les deux hypothèses restantes. Les activités ritualisées par leurs répétitions semblent bien favoriser l'appropriation de certains apprentissages. De même, le tutorat incite, dans une certaine mesure, au développement de l'autonomie notamment par la verbalisation et la socialisation qu'il engendre. On peut

également ajouter que la correction collective lors du regroupement est vraiment porteuse de sens pour les élèves. Les élèves semblent plus attentifs.

En continuité de ce travail, il pourrait être intéressant de se demander comment favoriser l'autonomie pendant d'autres temps de la classe comme celui des ateliers.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

AMIGUES, R. ZERBATO-POUDOU, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Editions Retz/HER.

BRIQUET-DUHAZE S., QUIBEL-PERINELLE F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle : de la petite section à la grande section*. Paris : Bordas Editions.

HOFFMANS-GOSSET, M-A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.

MARQUIE-DUBIE, H. (dir.) (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. Montpellier : SCEREN-CRDP Académie de Montpellier.

Articles :

SCHLUND, F. (2010). « Echapper à la consigne uniforme ». *Cahiers pédagogiques*, n°483, p24,25.

Mémoires :

DE WIT SOLER, I. ROUCOULES E. (2012). *Les rituels à l'école maternelle : des moments favorables au développement des premières formes d'autonomie*. Éducation. < HAL Id: dumas-00815447 >

Webographie:

Éducation nationale : www.education.gouv.fr

Larousse : www.larousse.fr

MEIRIEU P., : www.meirieu.com

Abstract : Cet écrit réflexif interroge le lien entre l'autonomie et les activités ritualisées notamment tutorées dans une classe de PS1/PS2/MS. Ce questionnement a découlé d'observations en classe à la suite desquelles je me suis demandé comment donner, aux élèves, davantage de sens aux apprentissages liés au rituel matinal, afin d'être vecteurs de plus d'autonomie. C'est pourquoi ma problématique est la suivante : **en quoi les activités ritualisées tutorées participent à l'apprentissage de l'autonomie ?** Pour tenter de répondre à cette problématique, je me suis référée à la bibliographie. J'ai également expérimenté de telles activités dans ma classe. La méthodologie alors utilisée repose sur l'utilisation de grilles d'observation et d'enregistrements audios et vidéos. Les résultats obtenus confirment le fait que les activités ritualisées tutorées favorisent l'apprentissage de l'autonomie des élèves. De même, les lectures mettent en exergue les compétences nécessaires des enseignants pour favoriser l'apprentissage d'une telle autonomie. Ainsi, la mise en place d'activités ritualisées tutorées pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie semble, d'après cet écrit réflexif, pertinente.

Mots clés : activités ritualisées, tutorat, maternelle, autonomie

Abstract : This reflexive report examines the link between autonomy and ritualized tutored activities in a PS1 / PS2 / MS french class. This questioning was the result of classroom observations. Indeed I wondered how to give more sense to the learnings during the morning ritual in order to develop the pupils' autonomy. So my question was this : how the ritualized tutored activities develop the autonomy? To try to answer to this issue, I referred to the bibliography. I also experienced such activities in my class. The methodology then used was based on observations grids, audio and video recordings. The results seem to confirm that the ritualized tutored activities promote learning of student autonomy. Furthermore, readings showed the necessary skills for a teachers, who wants to promote the learning of such autonomy. Trough this reflexive report, the establishment of ritualized tutored activities to promote learning autonomy seems relevant.

Key words : ritualized activities, tutoring, preschool, autonomy