



HAL
open science

La sécurité affective chez l'élève de petite section de maternelle

Alexandra Bannelier

► **To cite this version:**

Alexandra Bannelier. La sécurité affective chez l'élève de petite section de maternelle. Education. 2019. dumas-02269358

HAL Id: dumas-02269358

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269358>

Submitted on 22 Aug 2019

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 supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

La sécurité affective chez l'élève de petite section de maternelle

Présenté par : Alexandra BANNELIER

Encadré par : Barbara ARROYO

Mots Clefs : Attachement, séparation, cadre, bienveillance, estime de soi

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 3 |
| I. Accompagner la séparation pour sécuriser l'élève dans son entrée à l'école..... | 5 |
| A. <u>Les fondements théoriques du lien enfant-parent</u> | |
| A.1. La théorie de l'attachement | |
| A.2. La séparation | |
| A.3. L'autonomie affective et l'école | |
| A.4. La coéducation | |
| B. <u>Sécuriser affectivement par des actions visant le lien entre la famille et l'école</u> | |
| B.1. La rentrée échelonnée | |
| B.2. Les temps d'échanges et de rencontres | |
| B.2.1. L'accueil du matin | |
| B.2.2. La participation aux projets de la classe | |
| B.2.3. Les portes ouvertes | |
| B.3. Les traces des apprentissages | |
| B.4. L'objet transitionnel | |
| II. Construire le cadre sécurisant propice à l'entrée dans les apprentissages..... | 14 |
| A. <u>Les repères temporels</u> | |
| A.1. La construction du temps à l'école maternelle | |
| A.2. L'emploi du temps de la journée et le tableau de surveillances | |
| B. <u>Les repères spatiaux</u> | |
| B.1. Le repérage dans l'espace à l'école maternelle | |
| B.2. Situations de repérage et appropriation de l'espace de la classe | |
| C. <u>Les règles de vie à l'école</u> | |
| C.1. La place des règles de vie à l'école maternelle | |
| C.2. La construction et le respect des règles de vie de la classe | |
| C.2.1. Le tableau des règles de vie | |
| C.2.1. Les conseils de classe | |
| C.2.3. Les places nominatives au regroupement | |
| C.2.4. Le roi du silence | |
| C.2.5. La boîte du sourire de la classe | |
| III. Instaurer un lien sécurisant avec l'enfant : la posture de l'enseignant..... | 24 |
| A. <u>À l'école de la bienveillance : Le cadre de la pédagogie positive</u> | |
| A.1. La bienveillance au cœur des neurosciences affectives et sociales | |
| A.1.1. Le développement affectif du cerveau de l'enfant | |
| A.1.2. Le rôle de l'enseignant | |
| A.2. Bienveillance et estime de soi | |
| B. <u>Le lien affectif au fil de mon année de PES</u> | |
| B.1. Période 1 : Trouver ma légitimité et construire le lien | |
| B.2. Période 2 : Cadrer pour faire de la place au lien | |
| B.3. Périodes 3 et 4 : La confiance installée | |
| Conclusion..... | 32 |
| Bibliographie / Sitographie / Conférences..... | 33 |
| Annexes..... | 34 |

Introduction

Lorsqu'en juin 2018, le concours fraîchement en poche, il nous a été demandé d'émettre nos vœux d'affectation pour notre année de stage, mon choix s'est avéré très instinctif. Je fermais les yeux, et me projetais dans une classe de maternelle. Je n'aurais à l'époque pas véritablement et rationnellement pu expliquer cette attirance, mais je l'ai suivie. Je comprends aujourd'hui, avec un peu de recul, que j'y projetais alors des images de mes propres souvenirs d'enfance, de ce que l'inconscient collectif projette dans une classe d'élèves en bas-âge - de l'ordre de la créativité, de l'innocence, de la curiosité, de la joie - et cette image d'Epinal de l'école que nous avons encore, véhiculée par nos lectures, la nostalgie de nos propres expériences, ou encore par les médias. J'avais dans un coin de ma tête les obstacles auxquels je serais inévitablement confrontée et les discours très convenus sur la difficulté du métier. Mais rien ne me permettait alors d'en mesurer la place exacte, l'angle de vue, le contenu, ou l'intensité. Il me faudrait en passer par le terrain, et par les tout premiers jours de cette rentrée 2018-2019 dans ma classe de petite et moyenne sections de maternelle de l'école de la Réunion, dans le 20ème arrondissement.

Ce que je pensais être de l'empathie pour mes futurs élèves, ne s'est pas avéré assez grand pour faire face, dans toute sa dimension, à l'ampleur de l'événement. J'imaginai les pleurs des premiers jours au moment crucial de devoir quitter papa et/ou maman, pas la peur, les angoisses ou le désarroi qui les accompagneraient. J'imaginai les élèves évoluant dans la classe, un peu perdus, pas la perte de repères que cela allait engendrer. J'imaginai la journée, calée sur un emploi du temps solide, pas le flou que cela peut représenter pour un tout-petit, ni la détresse à chaque changement d'activité ou de lieu. J'imaginai la souriante et fédératrice photo de classe, pas la solitude du petit élève dans ce grand groupe dont les règles de vie ne sont pas encore installées. J'imaginai l'école avec mon regard d'adulte, j'allais devoir apprendre à la voir, l'appréhender, l'assimiler, l'anticiper, à hauteur d'enfant.

La question de la sécurité affective de mes élèves, cet « état d'esprit confiant et tranquille d'une personne qui se sent à l'abri du danger » (Larousse), se posait déjà avant notre première rencontre.

Comment? Je pressentais que rassurer mes élèves passerait par un ensemble cohérent de mots, de gestes, d'aménagements, de projets, mais je ne savais pas encore tout à fait

lesquels. Pourquoi? Je projetais sur l'élève rassuré une image de sérénité et de confiance, plus enclin alors à entrer dans les premiers apprentissages.

En affirmant que « c'est la sécurité du lien affectif qui permet à l'enfant de se sentir suffisamment à l'aise pour s'engager dans l'exploration de savoirs, dans la recherche des apprentissages », Boris Cyrulnik, neuro-psychiatre français confortait mes premières réflexions.

Je faisais alors mien l'objectif premier de l'école maternelle, celui de mettre tout en oeuvre pour que mes élèves aient envie de revenir le lendemain, en leur apportant un cadre affectif et environnemental sécurisant.

Cela se ferait progressivement, mais cela devait se construire dès les premiers jours.

J'ai alors appliqué les conseils donnés pendant la période de pré-rentrée à l'ESPE : utiliser les premières semaines pour les observer, et les écouter. Et c'est bien en les observant, en les écoutant, en repérant les situations anxiogènes dans la journée, les pleurs, en analysant les moments de tensions, les rafales de questions, que j'ai repéré où se logeait la nécessité de construire ensemble, eux et moi, les éléments qui allaient nous permettre de former une équipe. Cette équipe qui était un de mes grands objectifs de l'année, dans laquelle chaque membre se sentirait à sa place, suffisamment confiant et serein.

Trois grands axes se sont dégagés des observations, qu'il s'agira de développer ici.

Je me suis en premier lieu attachée à créer du lien avec les familles, tentant de garantir une bonne compréhension de ce qu'est l'école et de ce qu'on y fait.

Puis il m'a semblé que pour sécuriser les élèves, il s'agissait de leur faire construire solidement leurs propres repères dans la classe. Nous nous sommes d'abord concentrés sur les repères spatio-temporels, avant de les faire participer activement à la charte des règles de vie de la classe et d'installer des rituels garantissant le respect de celle-ci.

Enfin, cela est passé par l'ajustement de mon costume d'enseignante. D'une approximation certaine les premiers jours, j'ai peu à peu trouvé la place qui me convenait, au croisement des chemins de ce que l'institution, les parents, l'école, les élèves, et moi-même attendions de ma position. J'ai mis un temps certain à trouver ma voix, à assurer ma posture, à réguler le rythme de mes interventions, à équilibrer cadrage et bienveillance, dans l'esprit recherché d'une pédagogie bienveillante et positive.

I. Accompagner la séparation pour sécuriser l'élève dans son entrée à l'école

L'entrée à l'école maternelle représente pour l'enfant une étape importante dans son développement. Qu'il ait ou non déjà fait l'expérience de la collectivité, cette rentrée sera synonyme de grands changements. Parmi eux, le plus délicat est probablement celui de la séparation avec les parents. Il s'agira alors pour tous les acteurs de la communauté éducative d'accompagner au mieux ces instants délicats.

A. Les fondements théoriques du lien enfant- parent

A.1 La théorie de l'attachement

Il est difficile d'évoquer la séparation sans la théorie de l'attachement, qui la précède et détermine les difficultés que l'enfant pourrait rencontrer au moment de la séparation.

Comme nous l'expliquent Anne Baudier et Bernadette Céleste dans leur ouvrage *Le développement affectif et social du jeune enfant*, « à partir des années 60, la psychanalyse (...) a été ébranlée par l'élaboration d'une nouvelle théorie remettant en question quelques-uns de ses principaux postulats : la théorie de l'attachement du psychanalyste anglais John Bowlby » (1958). Elle est aujourd'hui incontournable pour expliquer le développement affectif de l'enfant.

Dans les années 60, Bowlby souligne en effet que le bébé humain est intrinsèquement orienté vers des partenaires adultes (le plus fréquemment, mais pas obligatoirement les parents biologiques) dont il recherche la proximité. Le but poursuivi est la sécurité, la protection et le soin. Pour cela, il use de systèmes de comportements qui diffèrent en fonction des âges, de son état interne (faim, douleur, froid) ou des conditions de l'environnement (nouveau ou familier), et qui vont peu à peu permettre à l'enfant, à travers les relations qu'il construit avec les figures d'attachement, de comprendre le réel, d'anticiper les événements et de s'y adapter.

Les travaux d'Ainsworth mettront en évidence 4 différents types d'attachement, chacun impliquant par conséquent la nature fluide ou complexe de la séparation : sécuritaire, évitant, ambivalent/résistant ou encore désorganisé.¹

¹ Annexe 1 : Tableau des 4 schèmes de l'attachement + schéma des troubles liés

A.2. La séparation²

« Le développement de la personnalité de l'enfant sur le plan affectif et cognitif est en partie déterminé par la capacité à sortir de la relation fusionnelle initiale pour s'individualiser et s'autonomiser. La séparation est une opération psychique nécessaire (...) par laquelle l'enfant se différencie de l'autre et devient autonome à condition d'être sécurisé. »³

En entrant à l'école, l'enfant va expérimenter une vie en dehors de son cercle familial. L'école aura ainsi la mission de l'accompagner dans son processus de décentration.

L'étape de la séparation avec la famille est donc un élément-clé de la réussite de cette entrée à l'école. Elle est d'ailleurs explicitement mentionnée dans les programmes en vigueur de l'école maternelle : « L'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. »⁴

Anne Baudier et Bernadette Céleste dans *Le développement affectif et social du jeune enfant*, indiquent que si le trouble de l'angoisse de séparation a été décrit pour la première fois en 1956 par Estes, Haylett et Johnson, ce n'est qu'à partir de 1980 qu'elle fut distincte de la phobie scolaire.

L'angoisse de séparation est aujourd'hui considérée comme une manifestation psychologique anxieuse normale, attendue et supposée universelle au cours du développement humain. Les réactions, qui peuvent varier d'un enfant à l'autre, marquent à la fois un refus de contact avec l'autre et une anxiété vis-à-vis du départ du parent. En absence du parent, l'enfant peut présenter des pleurs durables, des protestations, des comportements de recherche du parent, ainsi qu'une inhibition dans ses comportements de jeux et d'exploration (Spitz, 1965).

A.3. L'autonomie affective et l'école

Parmi les nombreux effets positifs d'une séparation accompagnée et émotionnellement maîtrisée, on trouve une forme de confort pour l'enfant à entrer dans les apprentissages.

² Annexe 1 : BD Les p'tits philosophes : « Pourquoi il faut se séparer parfois? »

³ http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/gex-sud/IMG/pdf/construire_l_autonomie_des_eleves.pdf

⁴ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

On peut en effet lire dans *Le développement affectif et social du jeune enfant* que les travaux d'Ainworth sur l'attachement et la séparation qu'il existe une relation entre qualité de l'attachement / de la séparation, et qualité de l'exploration et du jeu chez l'enfant, ce qui nous concerne tout particulièrement dans le cadre d'une rentrée à l'école.

Les enfants ayant connu un attachement dit *sécurisé*, plus aptes à une certaine autonomie affective, ont plus de compétences sociales et exploratoires. Ils se montrent plus entreprenants et enthousiastes dans une tâche difficile à résoudre tout en acceptant aisément le soutien qu'on leur offre (Matas, Arend et Sroufe, 1978). Bigras (2002) constate quant à lui une liaison entre l'insécurité de l'attachement et la perception par les éducateurs de difficultés adaptatives, tout particulièrement dans le domaine socio-affectif. Il existerait donc bien une relation entre lien affectif sécurisant et entrée sereine dans les apprentissages. Ce point de vue va dans le sens de la place faite à l'autonomie à l'école maternelle.

Un article très complet développé par l'Académie de Lyon offre une vision large et détaillée de ce qu'est l'autonomie à l'école maternelle.⁵

Elle comporterait trois grands volets :

- **l'autonomie physique** - l'enfant est capable d'agir seul face aux multiples situations qu'il rencontre dans son milieu : propreté, habillage/déshabillage...,
- **l'autonomie intellectuelle** - qui s'attache à la capacité de l'élève à comprendre, mémoriser et réinvestir un langage adapté pour pouvoir communiquer,
- celle qui nous concerne plus particulièrement, **l'autonomie affective ou relationnelle**.

Sous l'angle purement affectif, l'autonomie à l'école requiert pour l'enfant le développement d'un grand nombre de compétences. Parmi elles, on peut citer la capacité à se séparer de ses parents, de ne pas avoir peur de l'autre, d'entrer en relation avec les autres sans rechercher d'exclusivité, de prendre conscience de sa place au sein du groupe, d'avoir confiance en l'autre afin de lui demander de l'aide et d'oser s'exprimer, d'oser montrer son travail, de partager les lieux, le matériel, les adultes, ou encore de travailler pour soi et non pour être aimé de l'adulte.

En miroir, elle nécessite pour l'enseignant d'accompagner l'enfant et ses parents dans la séparation, d'être disponible et bienveillant pour chaque enfant, en valorisant la place des essais-erreurs, de préparer l'espace de la classe en fonction des âges des enfants, de structurer le temps par des rituels qui les sécurisent, et de donner du sens aux règles instaurées dans la classe pour apprendre et vivre ensemble.

⁵ http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/gex-sud/IMG/pdf/construire_l_autonomie_des_eleves.pdf

Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, affirme quant à lui que l'enseignant doit "assurer la réassurance affective requise pour engager un apprentissage qui est toujours déstabilisant... »⁶ . Un point de vue également défendu par le neuro-psychiatre français Boris Cyrulnik, qui en mars 2018 était chargé par le ministre de l'Education Nationale de préparer les Assises de la maternelle : « Même si des progrès ont été faits, il faut en France insister sur l'importance de l'affect : quand on parle, quand on joue, quand on se familiarise avec des enfants, on développe une relation affective qui permet ensuite de stimuler tous les autres apprentissages. »⁷

A.4 La coéducation

Le développement qui précède montre toute l'importance du lien enfant/parent dans ce qui va se jouer autour de cette première rentrée scolaire, et les rôles de chacun.

C'est probablement en réponse à cette question délicate que les programmes en vigueur de l'école maternelle réservent une place de choix aux parents comme membres à part entière de la communauté éducative. Il y est clairement notifié que l'école maternelle est « une école qui accueille les enfants et leurs parents ». ⁸. Il est précisé que « dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques. (...) Ces relations permettent aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle ».

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République⁹ affirme quant à elle le principe de coéducation comme un levier majeur de refondation de l'école de la République, reconnaissant ainsi la nécessaire construction d'un rapport positif entre l'école et les parents.

La coéducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant.¹⁰ Une coéducation effective permet aux parents de mieux connaître le cadre

⁶ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

⁷ https://www.lexpress.fr/actualites/1/societe/cyruunik-un-enfant-qui-s-epanouit-en-maternelle-est-bien-parti-dans-l-existence_1995389.html

⁸ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

⁹ <https://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

¹⁰ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/coeducation/ressourceld/la-coeducation-avec-les-familles.html>

éducatif et pédagogique, pour construire la confiance, et lever les peurs. Chaque enfant doit ainsi se sentir protégé et porté dans ses apprentissages par tous les adultes¹¹.

Je m'appuie sur ces deux derniers points pour avancer ce qu'instinctivement je presentais comme une variable fondamentale d'une sécurité affective accomplie du jeune élève dans sa toute première année de scolarisation. C'est en invitant les parents à prendre la place qui est la leur dans le projet de scolarité de leur enfant, en installant un dialogue ouvert et bienveillant, en rendant compréhensible et accessible le rôle de l'école, en les invitant à y participer, que l'enfant se sentira lui-même autorisé à se sentir confiant dans ce nouvel espace qu'est la classe, pour entrer sereinement dans les apprentissages.

B. Sécuriser affectivement par des actions visant le lien entre la famille et l'école

B.1. La rentrée échelonnée

Mon école, située dans le 20ème arrondissement de Paris, s'est fixée pour objectif dans son projet d'école¹² de faciliter les transitions, dont l'entrée en petite section.

Elle a pour cela construit un projet très similaire à celui proposé dans le document Eduscol *La scolarisation des moins de 3 ans : une rentrée réussie*.¹³

La familiarisation débute par des rendez-vous individuels d'admission avec l'enfant et ses parents (comportant une visite de l'école et un passage dans les classes), une liaison crèche-école prévoyant des visites en fin d'année scolaire, et une rentrée scolaire échelonnée.

Le projet d'école indique clairement avoir pour objectif, à travers cette action, de diminuer les inquiétudes liées à la première scolarisation, tant chez les enfants que chez leurs parents ; recherchant ainsi la diminution des pleurs le matin et la disparition des cas d'élèves ne voulant pas aller à l'école.

Pour cette rentrée 2018-2019, notre classe accueillant un double niveau de petite et moyenne sections, il était prévu que les élèves de petite section rentrent en classe le matin, afin de bénéficier d'un temps pendant lequel l'école leur était réservée, pouvant

¹¹ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/coeducation/ressourceld/la-coeducation-avec-les-familles.html>

¹² Annexe 3 : Ecole de la Réunion, Circonscription 20D, extrait du projet d'école 2018-2021

¹³ <http://eduscol.education.fr/cid91999/la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-trois-ans.html>

ainsi commencer à s'approprier les locaux dans le calme. L'ensemble des adultes de l'école étaient alors mobilisés pour accueillir les enfants et leurs parents.

La gestion du nombre (nous avons ce matin-là 13 élèves) a été un vrai facteur facilitateur. Nous avons ainsi pu dialoguer de manière individuelle avec chaque famille, puis chaque enfant, et avons eu l'opportunité de les accueillir dans des conditions optimisées.

B.2. Les temps d'échanges et de rencontres

B.2.1. L'accueil du matin

Les temps d'accueil me paraissaient être des moments charnières pour installer la relation recherchée. Dès le début de l'année, ils ont été largement consacrés aux dialogues individualisés, invitant les parents à rester dans la classe, à s'y installer pour une lecture, un puzzle, ou un dessin avec leur enfant, sans regarder l'heure.

Certains restaient cependant encore dans l'entrebâillement de la porte et repartaient discrètement, sans pouvoir mesurer s'il s'agissait d'un manque de temps ou de confiance. J'ai alors entrepris de créer un lien avec chacun d'entre eux. Il m'a fallu plusieurs semaines pour réaliser que j'avais, pour communiquer les informations, un usage systématique de l'écrit qui pouvait créer une certaine distance. J'ai alors pris l'habitude de préciser les choses oralement auprès de familles que je savais peu familiarisées avec l'écrit.

Très naturellement ces temps se sont réduits au fur et à mesure de l'année, mais ceux (parents ou enfants) qui en ressentent encore le besoin savent que je ne les pousserai pas vers la sortie.

Au fil de mes observations, j'ai noté que les élèves qui sont accompagnés par des parents n'allant pas jusqu'en classe manifestent des signes d'anxiété plus visibles que les autres, et plus persistants dans le temps. J'ai également remarqué que les élèves accompagnés par une tierce personne (baby-sitter, grand frère ou grande soeur, autres membres de la famille) ne manifestent quasiment jamais d'angoisse de séparation. Pour tous les autres, même si la séparation était suivie de pleurs, ils étaient vite dissipés par un détournement de leur attention (une lecture, une étiquette à mettre au tableau, une invitation à jouer...)

En février, un de mes élèves de petite section a exprimé ne plus avoir envie d'aller à l'école. Sa maman m'en ayant fait part, nous avons ensemble décidé qu'elle essaierait de rester un petit moment avec lui le matin pour jouer, ou lire, avant de partir travailler. Cela a eu un effet très positif, ne s'étant plus reproduit par la suite.

B.2.2. La participation aux projets de la classe

Lors de notre réunion de rentrée, mon binôme et moi avons largement insisté sur le fait que ce qu'il se passait à l'école pendant la journée pouvait être investi par les parents demandeurs. Ils ont ainsi été invités dès les premières semaines à participer à des projets (ex : un livre de recettes lors de la semaine du goût). Nous avons également eu la chance d'accueillir un papa d'élève spécialisé dans la décoration textile, venu animer plusieurs jours de suite un atelier de décoration de nos sacs de bibliothèque. Outre la grande fierté des enfants concernés par les interventions de leurs parents - cela vaut également pour les parents accompagnateurs de nos sorties - j'ai noté que la relation avec ces parents-là, devenue plus complice, n'a été que bonus pour la suite des événements. Cela a apporté aux parents des éléments de réponses sur la journée d'école de leur enfant, a sécurisé les élèves, et m'a conforté moi-même à ma place d'enseignante.

B.2.3. Les portes ouvertes

Les portes ouvertes de l'école (fin janvier 2019) nous ont, quant à elles, permis d'échanger entre parents, enfants, et enseignants autour de ce qui avait alors été accompli. Mon binôme et moi-même avons proposé des rendez-vous individuels durant lesquels les parents ont pu consulter les cahiers de vie, le livret de suivi des apprentissages ou l'exposition photos des différents projets de fin d'année. Seize familles se sont présentées à nous ce jour-là. Une grande majorité nous a assuré sur le fait que les enfants avaient très envie de venir le matin, n'exprimant pas de crainte particulière vis à vis de l'école, des adultes ou enfants qui y sont présents. Une seule famille nous a confié des difficultés à motiver leur enfant le matin, attribuant cependant cela à de grandes difficultés liées au sommeil. Les inquiétudes exprimées ce jour-là - notamment par les parents des élèves de moyenne section - ont pour beaucoup été liées à la configuration du double-niveau.

B.3. Les traces des apprentissages

C'est toujours dans cet esprit d'échange autour de l'école et de ce que l'on y apprend, que j'ai entrepris dès les premières semaines d'afficher le programme hebdomadaire de la classe pour les parents¹⁴. J'y présente ce qui sera travaillé dans les 5 domaines d'apprentissage, ainsi que nos lectures. Très peu de parents ont manifesté de la curiosité

¹⁴ Annexe 4 : Photo du programme de la semaine

pour cet affichage, que j'ai malgré tout souhaité continuer car j'en garde la trace, je les archive, et j'y vois une progression qui me sécurise. Interrogeant quelques parents à ce sujet, je me suis aperçue que ceux-ci sont plus attirés et curieux des affichages présents en classe (sur les apprentissages en cours) que de ceux présents en dehors de la classe (à caractère plus moralisateurs, souvent utilisés pour rappeler des cahiers oubliés ou participations financières pour les sorties...). Sur ces remarques, j'ai trouvé une place plus indiquée pour notre programme hebdomadaire à l'intérieur de la classe.

S'ils ont manifesté peu de curiosité pour les contenus des apprentissages, on sait les parents toujours friands de photos de leurs enfants. Nous avons alors pris le parti, avec mon binôme, de les tenir régulièrement informés à travers des expositions photos¹⁵ ou la diffusion le vendredi matin de photos de la semaine. L'accueil du vendredi matin se faisant dans l'Espace Premiers Livres de l'école, c'est un temps propice à l'échange. Les photos ont toujours beaucoup de succès, diffusées sur une tablette sous la forme d'un diaporama qui tourne en boucle. Les élèves décrivent leurs activités à leurs parents. Je nourris ainsi l'espoir que l'affichage hebdomadaire et les photos soient suffisamment complémentaires pour que les parents qui le souhaitent puissent y voir les apprentissages en cours.

Dans la continuité de cet échange installé avec les familles, nous avons mis en place un cahier de vie individuel, faisant le lien entre l'école et la maison à chaque fin de période. Nous y présentons quelques travaux sur feuille (dessins, traces d'écriture...) mais aussi les comptines apprises en classe, et des feuilles thématiques accompagnées de photos des différents projets réalisés. A chaque nouvelle distribution, nous ajoutons une feuille invitant les élèves et leurs familles à coller un souvenir de vacances et à y raconter un événement, ou une anecdote, en dictée à l'adulte. Il est à noter que ce sont souvent les mêmes familles qui y participent, certaines jouant véritablement le jeu, avec des photos, des tickets de cinéma ou de spectacles, des feuilles ramassées dans les parcs.

B.4. L'objet transitionnel

Donald Winnicott¹⁶, pédopsychiatre et psychanalyste britannique, fut le premier à parler de l'objet transitionnel ainsi que des phénomènes transitionnels au début des années 1950. Cet objet privilégié, généralement doux au toucher, fait interface entre l'enfant et sa mère,

¹⁵ Annexe 5 : Les expositions photo de la classe 1

¹⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Objet_transitionnel

permettant un vécu non angoissant de la séparation. Il vient remplir une fonction essentielle : celle de défense contre l'angoisse, et vient rassurer et reconforter l'enfant.

Nous avons pu constater qu'une grande majorité des élèves était arrivée en septembre sans tétine - la directrice ayant demandé aux parents de faire le nécessaire avant la rentrée. Il restait cependant 3 élèves de petite section pour lesquels la tétine était encore indispensable. Une grande boîte a été installée à l'entrée de la classe, « la boîte des doudous de la classe », comprenant des petits sacs étanches nominatives pour les tétines. Les élèves l'ont rapidement identifiée, la retrouvant au dortoir.

Les premiers jours, nous n'avons pas eu à coeur de demander aux élèves de laisser les doudous et les tétines dans la boîte en entrant dans la classe, nous n'avons cependant pas eu longtemps à patienter avant de constater que d'eux-mêmes, ils s'en détachaient de plus en plus. En novembre, plus aucun enfant ne réclamait son doudou et sa tétine lors du moment délicat de transition vers la cour de récréation. Petit à petit les élèves ont pris l'habitude - et à notre demande - de laisser les doudous et tétines dans la boîte bleue sur la fin du temps d'accueil (soit vers 9h du matin) au moment du rangement de la classe, afin qu'aucun objet ne les gêne ou ne concentre leur attention au moment du regroupement matinal pour les rituels quotidiens.

Dans le courant du mois de février, j'ai pu aménager deux temps de la semaine réservés aux élèves de petite section pour monter avec eux un projet autour des doudous. Les premières séances ont été des séances de langage, les élèves ayant présenté à leurs camarades le doudou qu'ils avaient choisi pour le projet. En dictée à l'adulte, j'ai noté tout ce que l'élève me livrait. J'ai alors constaté un effet inattendu : les faire parler de leur doudou débloquent le langage même chez les plus petits parleurs. J'ai ensuite procédé à une séance photo des doudous seuls, des doudous dans les bras de leur propriétaire, et des doudous tous ensemble. Enfin les élèves se sont livrés à des jeux de reconnaissance visuelle (par la description) des doudous, de reconnaissance au toucher dans le sac mystère, à des jeux de Kim. La motivation que cela a créé chez l'ensemble des élèves a été réelle. Sur les trois élèves dont les parents n'avaient pas répondu à ma demande de bien amener à l'école les doudous de leurs enfants durant cette période, un a choisi de s'approprier le 'doudou de la classe', les deux autres ont pu heureusement participer au projet avec leur propre doudou sur les derniers jours avant la fin de la période, ayant eux-mêmes largement insisté auprès de leurs parents pour ne pas oublier le doudou à la maison.

Une fois le livre des doudous de la classe construit, il a pris une forme ludique¹⁷. C'est un livre que je mets en évidence le matin sur une table au moment de l'accueil, que les parents ont pris l'habitude de consulter avec leurs enfants. C'est également un outil de langage, que j'utilise pour des temps de dialogue individuels. La présence de leur doudou et de leur photo humanise l'exercice et produit un réel effet de motivation dans l'échange.

C'est au même moment, vers la mi-février, qu'un de mes élèves a commencé à re-pleurer au moment de son entrée dans l'école le matin. Sa maman le déposant généralement après la fermeture des portes, l'enfant est amené chaque matin à entrer seul dans l'école. Au début de l'année il était très attaché à son doudou qu'il gardait beaucoup avec lui et qui était systématiquement présent dans le sac à dos. Mais à cette époque de l'année, le doudou avait disparu. A ma demande, le doudou est revenu quelques jours plus tard. J'ai alors pu constater une nette amélioration de l'état de confiance de l'enfant. Les larmes avaient disparu, son sourire, fragile, était revenu.

Nous avons montré dans cette première partie que prendre en compte la nature du lien enfant/parent, et accompagner la séparation en maintenant un lien solide entre l'école et la famille, est un facteur affectivement sécurisant et nécessaire à l'entrée sereine dans les premiers apprentissages. Nous nous attarderons dans cette seconde partie à montrer que la sécurité affective de l'enfant de petite section passe également par la construction d'un cadre, par des repères spatio-temporels, et des règles de vie qui régissent ce nouveau groupe social qu'il vient d'intégrer, dans lequel il interagit et où il doit trouver sa place : la classe.

II. Construire un cadre sécurisant pour entrer dans les apprentissages

Outre l'expérience de la séparation, entrer à l'école maternelle signifie fréquenter un nouveau lieu, de nouvelles personnes (adultes et enfants), de nouvelles activités, et suivre un nouveau rythme. Alors qu'il vient d'être séparé de son environnement affectif le plus cher, on demande au jeune enfant de faire preuve dès les premières heures d'une très grande capacité d'adaptation. Toutes ces nouveautés sont la source potentielle de fragilités qu'il s'agira, pour la communauté éducative, d'anticiper et de cadrer au mieux, afin de lui créer un chemin le plus sécurisant possible, sur la voie des apprentissages.

¹⁷ Annexe 6 : Le livre des doudous de la classe

A. Les repères temporels

A.1. La construction du temps à l'école maternelle

A l'heure où les rythmes scolaires font débat, fort est de constater que l'adaptation à l'organisation d'une journée d'école est une épreuve en tant que telle pour le jeune enfant. Je ne m'étais pas rendue compte, avant d'être enseignante, de la longueur d'une journée pour un petit enfant, des innombrables changements d'activités, de référents, et de lieux auxquels il doit s'adapter. Combien de fois les élèves m'ont-ils demandé si c'était l'heure de la cantine alors que nous avons tout juste terminé les rituels du matin?!

« Le temps est pour l'enfant un cadre d'organisation psychique, intellectuel, affectif qui va lui permettre d'entrer en communication avec les autres, de construire les repères pour qu'il s'installe à l'école maternelle dans un confort intellectuel, pour qu'il soit prêt à entrer dans les apprentissages. »¹⁸

Les premiers repères temporels étant associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne, il est important d'instaurer une régularité dans l'organisation, et des rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre. Ces repères permettent à l'enseignant d'ancrer pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire.

A.2. L'emploi du temps de la journée et le tableau de surveillance

Ayant observé dès les premiers jours une forme d'insécurité des élèves vis à vis du déroulement de la journée - particulièrement lors des moments de transition vers un autre lieu (cour de récréation, cantine, salle de motricité) ou vers une autre activité (passage au coin regroupement), - la période 1 a été consacrée à la construction de supports pérennes sur lesquels les élèves pourraient s'appuyer régulièrement pour se repérer.

Nous avons ainsi débuté par la construction d'un emploi du temps de nos journées¹⁹. Pour cela nous nous sommes appuyés sur l'album « L'école de Léon » de Serge Bloch dont les lectures répétées ciblaient particulièrement les pages sur le déroulement de la journée de Léon à l'école. Les élèves ont été amenés à observer les illustrations et à comparer les

¹⁸ https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7611_3f54934dc08e615a7f72fe4201c74f743b_Quest-ce_que_le_TEMPS.pdf

¹⁹ Annexe 7 : Photo de l'emploi du temps de la classe

temps de la journée de Léon avec ce qu'eux-mêmes avaient expérimentés durant ces premières semaines. Parallèlement j'avais entrepris de les prendre en photos en classe, (durant l'accueil, au regroupement, en ateliers), mais aussi dans la cour de récréation, en salle de motricité, à la cantine, dans le dortoir, ou encore au moment du goûter. Ils ont été ensuite amenés à apparier les photos des temps de leur journée avec les illustrations des temps de la journée de Léon, pour une reconstitution pas à pas, longuement débattue. Les élèves de moyenne section ont, eux, apparié les différents temps avec des pictos les représentant. Nous avons enfin finalisé ce travail par la formalisation d'un emploi du temps d'une journée type, comportant les pictos et photos, et l'usage de trois couleurs différentes : une pour le matin, une pour le temps méridien, une pour l'après-midi. Nous l'avons fixé au tableau, afin de le rendre le plus accessible possible et de pouvoir aisément déplacer la flèche aimanté qui nous permettait de repérer où nous nous situons dans la journée. Sur les premières semaines, nous y avons beaucoup fait référence. Nous avons alors un élève de moyenne section responsable chaque semaine de l'emploi du temps de la journée. Celui-ci était sollicité dès qu'un élève en avait besoin. La grande difficulté de gestion de ces questionnements n'a pas tant été de se repérer dans la journée, mais de répondre individuellement aux élèves, tous ne rentrant pas à la maison à la même heure, et tous les jours n'ayant pas le même volume horaire (journées courtes et longues). Je me suis d'ailleurs rendue compte à l'usage que notre emploi du temps, si motivant soit-il, manquait de flexibilité en fonction des journées.

Lors de mes observations sur les périodes 2 et 3, je n'ai noté que quelques recours à l'emploi du temps, souvent pour la même élève, qui éprouvait encore le besoin d'être rassurée sur la régularité des événements. Il est cependant difficile de dire si la sécurisation s'est faite grâce à l'outil ou si les enfants ont tout simplement grandi. L'emploi du temps a cependant été déplacé afin de libérer l'espace du tableau.

Parallèlement à la construction de l'emploi du temps de la journée, j'ai souvent été confrontée à des manifestations d'anxiété des enfants au moment de transition de la salle de classe vers la cour de récréation. Outre le changement de lieu, ils me demandaient souvent si j'allais être présente pendant la récréation. En fin de période 2 j'ai alors installé au coin regroupement, un tableau à double-entrée indiquant mes surveillances de récréation par une photo de moi²⁰. Je m'attendais à ce que ce tableau soit lu avec beaucoup de difficultés, j'ai été étonnée de la facilité avec laquelle il a été appréhendé par les élèves. Comme pour l'emploi du temps, nous avons procédé par tutorat PS/MS.

²⁰ Annexe 8 : Photo du tableau des surveillances de récréation

Lorsqu'un enfant me demandait si je serais de surveillance, je demandais l'avis d'un élève de moyenne section qui essayait d'apporter une réponse.

A partir de l'instant où les élèves ont pu avoir recours à un support immuable, marquant la régularité des événements, ils n'ont presque plus jamais fait état d'une anxiété particulière sur ce moment de transition et n'ont rapidement plus demandé à y avoir recours.

Nous avons sécurisé les temps de la journée, il nous fallait désormais cadrer l'espace de la classe.

B. Les repères spatiaux

B.1. Le repérage dans l'espace à l'école maternelle

Les recherches de Jean Piaget sur le développement de l'enfant, portant notamment sur la structuration de l'espace, montrent qu'au moment où il rentre à l'école maternelle, l'enfant en est au stade de l'espace dit « vécu ». A ce stade, caractérisé par la construction de l'espace proche, l'enfant perçoit les objets uniquement par rapport à lui.²¹

L'enjeu de l'école maternelle va être de l'accompagner dans le passage entre le stade de l'espace vécu et celui de l'espace perçu (autour de 4-5 ans), une construction plus représentative de l'espace qui participe du processus progressif de décentration. L'enfant perçoit alors les objets à partir d'un autre point de vue que le sien. Il commence à percevoir les situations spatiales et les orientations avec un début de mémorisation, et à penser l'espace en dehors de lui-même, qu'il peut se le représenter sans s'y déplacer.

S'arrêter sur les différents stades de structuration de l'espace chez l'enfant nous permet d'appréhender une dimension qui nous intéresse plus particulièrement ici, celle de la réassurance dans laquelle un espace conçu et construit pour et autour de l'enfant le placera pour entrer serein dans les apprentissages.

Anne Baudier et Bernadette Céleste, dans *Le développement affectif et social du jeune enfant*, s'appuient sur la théorie du modèle écologique du développement humain de Urie Bronfenbrenner pour montrer que l'organisation du cadre physique dans lequel vivent les petits influe sur leurs comportements. « Le jeune âge des sujets, la rapidité de leur développement moteur, intellectuel et social pose aux organisateurs des lieux de vie pour tout-petits, de nombreux problèmes à résoudre pour adapter de façon optimale l'environnement physique à leurs besoins spécifiques. » Parmi les caractéristiques

²¹ http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/pdf/notion_d_espace.pdf

environnementales, l'organisation de l'espace semble avoir une influence toute particulière sur le développement de leurs activités sociales.

Dans leur ouvrage *Aménager les espaces pour mieux apprendre, à l'école de la bienveillance*, Jacques Bosses, Catherine Dumas, Christina Livérato et Claudie Méjean, s'accordent pour dire que « la première scolarisation doit encore plus que les autres niveaux de l'école maternelle préserver les enfants en respectant leurs besoins spécifiques. » L'aménagement de l'espace doit répondre à leur besoin fondamental de mouvement, leurs besoins physiologiques, leur besoin de communiquer / découvrir / expérimenter, et leur besoin de sécurité affective.

Ce dernier, qui nous intéresse plus particulièrement, associé à la confiance nécessaire pour accepter la séparation avec la famille et la vie en collectivité doit être prioritairement pris en compte. Pour cela, ils proposent la création d'un espace de repos, l'aménagement d'un espace pour y ranger ses effets personnels, un espace pour accueillir les parents, ou encore de petits espaces collectifs pour favoriser la communication entre pairs.

Enfin, il est à noter qu'un des espaces les plus chargés affectivement réside probablement dans l'espace imitation.²² Surmonter l'absence se vit également dans le jeu symbolique en se réappropriant les habitudes, les gestes, les expressions de ses parents.

B.2. Situations de repérages et appropriation de l'espace de la classe

L'organisation des espaces de la classe n'a pas été optimale dès les premiers jours. Il nous aura en effet fallu pratiquer et observer l'espace et les élèves avant de trouver une organisation qui nous convienne. Parmi les évolutions apportées, l'espace regroupement a été allégé et agrandi, les tables ont été scindées pour privilégier les travaux de coopération, nous avons créé un 'coin-écoute' qui n'existait pas à la rentrée etc.

C'est dans le souci que les élèves trouvent leur place dans la classe, nous avons rapidement installé les casiers individuels. La présence de leur photo a très vite apporté une dimension affective à ce petit bout de classe n'appartenant qu'à eux, destiné en priorité au rangement du cahier de vie, du cahier de liaison, et des dessins libres. A chaque fin de période, je vide et range les casiers afin que chacun ramène ses affaires personnelles à la maison. J'y ai trouvé bien des petits objets affectifs, témoins du besoin

²² <http://www.ecolepetitesection.com/2015/03/le-coin-imitation-au-service-du-langage-et-de-l-autonomie-affective-chez-mimi.html>

de sécurité affective des élèves car faisant le lien entre la maison et l'école : des figurines, des mouchoirs, des sticks à lèvres, des petits cadeaux faits par les élèves entre eux...

Parallèlement, dès les premiers instants, les élèves ont cherché à s'appropriier les différents espaces de la classe, que nous nommions régulièrement et dont nous rappelions les règles de vie qui devaient y être respectées. Nous parlions régulièrement du nombre d'élèves maximum possible dans chaque espace de la classe afin d'évoluer sans être gêné, mais la tolérance des uns n'étaient pas toujours celle des autres... La période 4 ayant été presque intégralement consacrée au repérage dans l'espace (activités de topologie et découverte de la programmation avec le 'jeu de l'enfant-robot'), l'occasion était trouvée pour débiter par une séance sur les différents espaces de la classe²³.

Nous avons ainsi, en dictée à l'adulte, construit au tableau une grande fresque balayant toutes les activités auxquelles les élèves prennent part dans la classe, les rapprochant progressivement des lieux dans lesquels ils les effectuent. Puis, sur plusieurs séances, nous avons déterminé ensemble le nombre d'élèves pouvant se trouver en même temps dans un même espace sans se gêner. Pour chaque espace recensé, les élèves ont essayé d'y tenir tous, puis en petit groupe, jusqu'à ce qu'ils s'accordent pour dire qu'un nombre était plus confortable qu'un autre. Nous avons institutionnalisé ce travail par la mise en place d'affiches signalétiques indiquant clairement, à l'aide d'une photo, la fonction de chaque lieu, ainsi que les différentes représentations du nombre (chiffrée, en constellation de dés et avec les doigts) que les élèves avaient jugé le plus juste.

Durant les semaines qui ont suivi, j'ai pu observer à de nombreuses reprises l'utilisation de ces affichettes. Les commentaires tels que « mais non, regarde on est 5 et on a dit que pour les constructions on devait être 4 » ont été très fréquents. J'ai parfois été sollicitée pour quelques demandes de dérogations : « Maîtresse on est 5 au lieu de 4 dans la cuisine mais on s'amuse bien, est-ce qu'on a le droit? ». D'une manière générale, j'ai constaté que de donner ces règles de vie au sein des espaces de la classe avait permis de solutionner quelques tensions.

²³ Annexe 9 : La signalétique de la classe

C. Les règles de vie à l'école

C.1. La place des règles de vie à l'école maternelle

Dans leur ouvrage, *Les gestes clés en maternelle pour une école bienveillante*, Christine Livérato, Claudie Méjean et Jacques Bossis rappellent que les règles sont indispensables pour vivre ensemble et participent au climat sécurisant de la classe. Elles doivent cependant être énoncées clairement par l'adulte et respectées par tous, les adultes comme les enfants. Elles ne sont ni des outils de domination, ni de limite, ni des interdits mais des consignes qui orientent le cerveau vers ce que l'adulte veut que l'enfant fasse.

Les programmes en vigueur explicitent la place et la valeur des règles de vie comme de l'acquisition progressive de l'autonomie : « Les règles structurent un cadre d'apprentissages et des modalités collectives d'engagement dans un espace et un temps scolaires. Explicites et stables, elles permettent les essais, elles favorisent la confiance en soi, la conquête de l'autonomie, le sentiment d'appartenance au groupe. Leur appropriation passe par la réitération d'activités rituelles (entrer dans une activité, se regrouper, partager des moments conviviaux...). »²⁴

C.2. La construction et le respect des règles de vie de la classe²⁵

Je n'ai pas tout de suite appréhendé les élèves dans leur dimension collective, très attachée, dans mes observations, à créer le lien avec chacun d'entre eux. La notion de groupe s'est installée naturellement face à la nécessité d'installer des règles de vie communes dans l'espace partagé qu'était notre classe.

Dès les premiers jours, j'ai été marquée par le nombre de sollicitations des élèves, dans un délai très court, pour ce qui était du partage du matériel, de la garantie de leur espace personnel, ou encore des nombreuses incivilités d'un uns envers les autres.

Par ailleurs je trouvais le niveau sonore de la classe de plus en plus élevé, je levais moi-même beaucoup trop la voix, j'avais la sensation de plus en plus forte que la situation, en quelque sorte, m'échappait déjà. Il m'est apparu que pour que chaque élève se sente en sécurité dans la classe, à l'aise et serein, il fallait aussi qu'il se sente en sécurité avec ses

²⁴ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/6/CSP-PROJET_DE_PROGRAMME_eCOLE_MATERNELLE_337326.pdf

²⁵ Annexe 10 : Photos des dispositifs de règles de vie mis en place dans la classe

pairs, en leur montrant que les règles étaient les mêmes pour tous, et que si elles n'étaient pas respectées, c'était tout aussi désagréable pour chacun.

C.2.1. Le tableau des règles de vie

Nous avons alors entrepris la construction d'un affichage bicéphale, avec un côté vert et un côté rouge, qui allait nous servir toute l'année scolaire, celui des règles de vie de la classe. J'ai distribué à chacun un ou plusieurs dessins que je leur ai demandé de colorier. Les dessins correspondaient tous à une situation (positive ou négative) qui pouvait être observée en classe. En regroupement, les élèves ont été amenés à décrire le dessin qu'ils avaient colorié. A chaque élève j'ai ensuite demandé : « Est-ce quelque chose que nous pouvons faire ou que nous n'avons pas le droit de faire en classe? ». Chaque situation a été discutée par tous, parfois même débattue. Les dessins correspondant à ce qui pouvait être fait en classe ont été collés sur la partie verte de notre affichage, ceux correspondant à ce que nous ne devons pas faire en classe ont été collés sur la partie rouge. L'affichage a été rendu accessible aux élèves, placé à leur hauteur. Nous nous y sommes très souvent référés, à chaque fois que cela a été nécessaire, ce tout au long de l'année.

C.2.2. Les conseils de classe

Une fois les règles installées, nous sommes arrivés à un moment (en période 2) où j'ai commencé à noter que les élèves étaient certes en capacité de réciter par coeur les règles de vie, mais que nous nous y référions encore beaucoup. Les élèves se plaignaient régulièrement d'avoir été chahutés, du bruit dans la classe, et de plus en plus de situations qui s'étaient déroulées pendant la récréation. Il m'est apparu que je n'avais probablement pas assez insisté sur le pourquoi des règles de vie dans la classe : le vivre-ensemble, la construction de notre 'équipe'. C'est alors qu'en période 3 j'ai mis en place des conseils de classe quotidiens. Il me semblait que ces moments pourraient être des instants de rappel de règles de vie communes, mais aussi des temps de réflexion, d'émergence d'idées, de mises au point, qui nous aideraient à asseoir notre esprit d'équipe et à laisser la parole à chacun pour y exprimer un éventuel mal-être.

Les premiers conseils ont rapidement pris la forme d'accusations personnelles, ce qui allait à l'encontre de ce que je recherchais. J'essayais de ramener les sujets évoqués à des généralités mais j'ai vite senti les limites de nos discussions. J'ai alors proposé une nouvelle 'formule'. Les conseils de classe, sur la période 4, se sont déroulés en deux

temps : un temps de remerciements, et un temps de suggestions. Cela a donné lieu à de très jolis moments de complicité entre les élèves, et a permis au conseil de classe de revêtir un sens de cohésion allant vers le positif. Les élèves qui le souhaitent peuvent désormais suggérer une solution à un problème qu'ils ont pu rencontrer. Cela a amené une dimension plus constructive à l'exercice et l'a permis de sortir de l'esprit de délation qui était en train de s'installer. C'est également un temps que j'ai moi-même utilisé pour prendre la parole sur des situations que j'avais pu observer (souvent liées à la sécurité en salle de motricité, ou à une trop grande agitation dans la classe) et qui nous a permis de discuter ou débattre afin de trouver des solutions ensemble, pouvant être verbalisées par tous, devant tout le monde. Les conseils de classe ont peu à peu remplacés le recours à l'affichage des règles de vie.

C.2.3. Les places nominatives au regroupement

Durant cette même période 2, toujours dans le but que la classe gagne en sérénité, j'ai pris la décision de donner des places nominatives au coin regroupement. Ces moments, que je voulais être des instants de cohésion, d'écoute, de calme, de concentration, de langage, étaient devenus un jeu de chaises musicales permanent, incitant même les élèves les plus calmes à gigoter jusqu'à me tourner le dos. Je dois dire que l'effet a été très rapide. Je m'attendais à des difficultés, j'ai été surprise par la simplicité avec laquelle cette nouvelle règle a été assimilée. L'affect qui s'est immédiatement créé entre l'élève et sa photo placée sur le banc y est pour beaucoup. Cela a beaucoup apaisé les temps de rituels, de lecture, d'écoute ou de partage. Le revers de la médaille est que les complicités entre voisins de banc se sont créées avec le temps, qui perturbent d'une autre manière certains temps collectifs.

C.2.4. Le roi du silence

C'est également sur cette période que j'ai proposé aux élèves une nouvelle responsabilité hebdomadaire : celle du roi du silence. Doté d'une petite clochette, l'élève responsable doit pouvoir intervenir s'il considère que le niveau sonore de la classe n'est pas adapté à l'activité en cours. Je lui demande alors de le verbaliser distinctement auprès du reste de la classe, à l'aide d'une petite clochette, et de placer la flèche du baromètre sonore dans le rouge. Si la clochette ne se veut malheureusement pas une baguette magique, il est à noter que la verbalisation par un élève, plutôt que par moi-même, a eu un effet

intéressant. J'accompagne cependant encore trop souvent la clochette d'un « Attention, le roi/la reine du silence a quelque-chose à nous dire, nous devons respecter son avis et écouter ses conseils! », pour que cela soit suivi de faits.

C.2.5. La boîte du sourire de la classe

Avec les règles ci-dessus, j'avais dû en passer par la contrainte, et cela me concernait beaucoup. Il me semblait que je ne pouvais pas mettre en place des règles dans le but de construire un cadre autour d'eux sans avoir la possibilité de les gratifier lorsqu'ils y répondaient. J'ai donc proposé aux élèves la « boîte du sourire de la classe ». A chaque joli rang, niveau sonore correct, implication active dans une nouvelle activité, je récompense les élèves en ajoutant dans la boîte un pompon de couleur. Les élèves m'ont tout de suite interrogée pour savoir ce qu'il se passerait en cas de mauvaise action, et si je leur retirerais les pompons. J'ai alors expliqué qu'une jolie action collective restait une jolie action collective, à laquelle je ne retirerais pas le pompon. Dans les jours qui ont suivi j'ai pu observer des situations d'entraide accompagnées d'un « Tu as vu, maîtresse, j'aide X alors je vais avoir un pompon », nous avons touché une limite du dispositif. Au fil du temps, ils ont compris que ces actions individuelles, que j'encourage par le compliment, ne rentraient pas dans le cadre de la boîte du sourire de la classe.

En fin de période 2, nous avons installé et construit des éléments pour que les élèves se sentent bien dans leur nouvel environnement, sécurisant leur espace, le temps de leur journée, les relations entre eux, et une forme d'ambiance suffisamment posée pour que chacun puisse entrer le mieux possible dans les nombreux projets qui étaient en cours.

J'étais inquiète de l'agitation ambiante, mais avec le recul, je comprends que la sécurisation était en marche, et que le groupe était en train de franchir un cap. Des chahuts inter-individuels des premières semaines, nous étions en train de glisser doucement vers une forme de complicité des élèves dans l'infraction des règles, ils étaient progressivement en train de devenir une équipe. Peu à peu sécurisés dans leur environnement, ils étaient doucement en train de trouver leur place dans le groupe.

III. Instaurer un lien sécurisant avec l'enfant : la posture de l'enseignant

Evoquer la posture de l'enseignant revient probablement ici à aborder la dimension la plus personnelle de cette première d'année d'enseignement.

Trouver ma place dans cette classe de petite et moyenne section de maternelle a été tout aussi délicat pour moi que pour mes jeunes élèves.

Je me voulais souriante, douce, disponible pour chacun, source de curiosité dans les apprentissages que je proposerais, à la fois cadrante et bienveillante... Je n'imaginai pas à quel point je devrais me remettre en question pour trouver mon centre de gravité.

C'est bien parce que j'avais à cœur d'accueillir ces jeunes élèves dans un cadre rassurant et positif, que je n'ai eu de cesse de m'interroger sur la bonne posture à avoir.

A. À l'école de la bienveillance : le cadre de la pédagogie positive

La notion de bienveillance, cette « disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui » (Larousse) prend toute sa place à l'école depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de 2012.

Elle apparaît nettement dans les programmes en vigueur de l'école maternelle, entre autres sous les termes suivants :²⁶ « L'école maternelle est une école bienveillante. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité » (...) « Il s'agit d'accompagner les enfants dans leur épanouissement en facilitant la transition école-maison, en mettant le jeu et l'évaluation positive au cœur des apprentissages. »

Dans le contexte éducatif, l'école se doit donc d'être à la fois bienveillante et exigeante, en « veillant bien » sur les élèves, les sécurisant et étant attentive à leurs progrès comme à leurs difficultés. Pour ce faire, l'enseignant observe chacun de ses élèves pour connaître ses acquis, comprendre ses difficultés, l'aider à devenir autonome dans ses apprentissages et il organise des dispositifs appropriés, dans le cadre de la construction d'une relation éducative positive propice.²⁷

Dans ce contexte, arrêtons-nous sur cette notion de bienveillance, étudions de plus près l'effet qu'une relation bienveillante peut avoir sur le développement de l'enfant.

²⁶ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

²⁷ <http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/bienveillance2.pdf>

A.1. La bienveillance, au coeur des neurosciences affectives

A.1.1. Le développement affectif du cerveau de l'enfant

Nous avons précédemment montré que la sécurité affective favorisait l'entrée dans les apprentissages, et explicité l'importance que l'école donne désormais à la bienveillance dans la relation avec l'enfant. Il apparaît que les récentes recherches en neurosciences affectives et sociales nous disent qu'une relation de bienveillance vis à vis de l'enfant favorise le développement de son cerveau, jusqu'à le rendre bienveillant lui-même.

Dans leur ouvrage *Les gestes clés en maternelle pour une école bienveillante*, Jacques Bossis, Christine Livérato, Claudie Méjean écrivent qu' « un adulte emphatique et aimant aide à révéler les capacités intellectuelles et affectives d'un enfant dont il a la charge. Cela suppose d'agir en connaissant l'évolution du cerveau de l'enfant. »

Des propos qui rejoignent les résultats des nombreuses études en neurosciences affectives et sociales, portées en France par la pédiatre Catherine Guéguen. Celle-ci démontre que l'environnement social et affectif agit directement et en profondeur sur le cerveau de façon globale : dans sa dimension cognitive et affective.

Dans son ouvrage *Pour une enfance heureuse*, elle précise que le tourbillon émotionnel qui caractérise les enfants de jeune âge ne peut en aucun cas être qualifié de 'caprice' : « Il ne s'agit pas de caprices ni de troubles pathologiques du comportement, mais d'une conséquence de l'immaturation du cortex préfrontal et des circuits relayant l'information entre le cortex et le système limbique. Le cerveau supérieur n'est pas assez développé pour pouvoir gérer de tels orages émotionnels. Les tout-petits sont très fréquemment assaillis par ces émotions et ces impulsions primitives d'attaque ou de fuite, ils ne sont pas encore capables de prendre du recul, de réfléchir, d'analyser la situation ».

Plutôt que de punir, crier, s'énerver, menacer, l'adulte doit consoler, apaiser, pour aider l'enfant, envahi par ses émotions, à retrouver son calme. « Lorsqu'un adulte rassure, sécurise, console un enfant en pleurs, il l'aide à développer, dans ses lobes frontaux, les connexions essentielles qui lui permettront avec le temps d'apaiser ses sentiments de danger imminent, de menace, de peur, déclenchés par son cerveau émotionnel ».

Quand les adultes sont capables de sécuriser et d'accueillir les émotions de l'enfant, le cortex préfrontal (dans lequel se développe la capacité à l'empathie, à faire des choix, à

aimer, à avoir un sens éthique et à gérer ses émotions) et l'hippocampe (qui occupe une place centrale dans l'apprentissage et la mémoire) se développent.²⁸

A contrario, un enfant laissé seul en proie à une tempête émotionnelle, ou dont les émotions ne sont pas écoutées voire niées devient peu résistant au stress : il sera plus sensible à l'anxiété et plus enclin à l'agressivité.

D'un point de vue neurologique et scientifique, quand un enfant est stressé, il sécrète de l'adrénaline et du cortisol à des taux trop élevés. Le cortisol a un effet toxique et détruit des neurones dans le cortex préfrontal et dans l'hippocampe, ce qui aura un effet contre-productif dans son développement affectif et cognitif. Dans une ambiance agréable, face à avec une personne empathique, sous un regard bienveillant ou quand il reçoit des sourires, le même enfant sécrètera de l'ocytocine, cette hormone qui lui permettra à son tour de faire preuve d'empathie, de faire face au stress, de prendre confiance, ou encore de coopérer.

A.1.2. : Le rôle de l'enseignant

A la lumière de ce qui a été dit, Catherine Guéguen affirme que l'attitude idéale des adultes envers les enfants, au regard de la responsabilité qu'ils ont, réside en trois gestes : mettre des mots sur leurs émotions (tu es triste/ fâché/ déçu/ en colère/ dégoûté/ tu as eu peur..., les expliquer (tu es... parce que... et c'est difficile pour toi), et apaiser l'enfant par le ton de la voix et la posture, ainsi que par des contacts physiques.

« Quand l'adulte met des mots sur les émotions de l'enfant, en lui demandant de toujours confirmer si c'est bien ce qu'il ressent : 'là je pense que tu es très en colère ou bien que tu as peur, tu es déçu, triste, jaloux... est-ce que c'est cela?', il aide l'enfant à identifier ses émotions, à sentir ce qui se passe en lui »

En outre, des études montrent que mettre des mots sur les émotions et les comprendre aide à les gérer, ce qui sera bénéfique pour le contrôle des émotions négatives. Les répercussions sur les relations avec autrui, le collectif et la réussite sont incontestablement positives : des échanges harmonieux, apaisés, rendent l'enfant moins agressif, anxieux et font maturer le cerveau de l'enfant dans sa globalité (cortex préfrontal et orbitofrontal).

²⁸ <https://apprendreaeducer.fr/preuves-neurosciences-education-bienveillante/>

Mais la gestion du groupe, du temps, le stress de l'avancée des apprentissages plongent parfois l'enseignant dans des rapports de force qui ne sont plus questionnés, et qu'il s'agira de ne pas laisser s'installer.

Un point de vue intéressant est celui de Christine Schuhl, dans son livre *Remédier aux douces violences*. Elle y définit et cible les « petites habitudes qui s'installent au fil du temps, des gestes quotidiens incertains, des paroles infondées, souvent en contradiction avec des valeurs éducatives et morales » (...) et engage les enseignants à prendre conscience de l'automatisation de ces gestes pour lutter contre. Elle rappelle l'importance de veiller à ce que les rapports ne deviennent ni autoritaires, ni conflictuels afin de servir les besoins des enfants, avant les besoins individuels de l'enseignant, l'adulte devant avant tout bannir de son discours toutes paroles menaçantes ou servant un chantage quelconque.

Elle ajoute qu'il est préférable de porter une attention réelle, la plus consciente possible, à chacun dans son individualité. Cela suppose de réduire les moments de regroupement et mettre à profit tous les temps éducatifs de la journée durant lesquels de nombreuses relations duales sont possibles.

Enfin, le professeur des écoles doit rester attentif aux élèves les plus timides qui essaient de se faire oublier dans un groupe. En variant les modalités d'intervention auprès des élèves, il les repère plus facilement et s'assure d'avoir un contact avec eux.

A.2. Bienveillance et estime de soi

L'estime de soi correspond à la valeur que chacun s'accorde, à partir de la conscience de ses ressources et de ses manques, de sa capacité à surmonter les obstacles, à rectifier ses erreurs et à trouver des solutions pour agir. C'est un sentiment personnel qui se construit et évolue tout au long de sa vie, à partir de ses expériences propres à travers le regard de l'autre.²⁹

A l'école, elle met en jeu des dimensions affectives, sociales et cognitives, est nécessaire à la réussite scolaire et permet une autonomie de pensée, une prise de risque pour se lancer et progresser dans tout apprentissage.

Elle relève à la fois de la connaissance de soi et des autres, d'un sentiment d'appartenance, d'un sentiment de compétences, mais aussi - et c'est la dimension qui

²⁹ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lestime-de-soi-en-questions.html>

nous concerne ici - d'un sentiment de sécurité. « Grâce à des repères stables dans le temps et dans l'espace, avec l'accompagnement de personnes sécurisantes, dignes de confiance, qui posent des règles claires, concrètes et constantes, l'enfant développe la valeur qu'il a de lui-même ». ³⁰

Le regard que portent les adultes et les élèves de l'école peut être destructeur ou constructeur de l'estime de soi. A ce titre, Boris Cyrulnik écrit que « si un professeur des écoles est rigide, il inhibe le développement de l'enfant. Or on ne peut rien transmettre, ou difficilement, à un enfant inhibé. Si à l'inverse, le professeur est plus souple, cela permet à l'enfant de renforcer les apprentissages. » ³¹ (...) « Un encouragement, une appréciation de leur part auront chez un enfant en recherche de sécurisation, une valeur inestimable. » Lors du 89ème Congrès Nationale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques, en 2016, des représentants de toute la communauté éducative se sont interrogées sur la place de l'estime de soi dans les apprentissages de la maternelle.

Gilles Pétréault, Inspecteur Général de l'Education Nationale, affirme que « par sa présence, sa capacité à accompagner ou à orienter les activités – parfois simplement par une attitude ou un regard –, à parler avec l'enfant, à observer et à commenter, à souligner les réussites et les progrès, l'enseignant joue un rôle majeur dans la perception que l'élève aura de lui-même : au-delà du message explicite, le regard, l'attitude, l'intonation et la force de la voix vont apporter à l'enfant des indices pour comprendre ce qui lui est dit. Des signes parfois ténus du point de vue de l'adulte peuvent alors renforcer une perception positive de soi-même. »

B. Le lien affectif au fil de mon année de PES

Après une année éprouvante de préparation du concours, le sésame en poche, il a fallu rapidement se projeter dans des situations très concrètes.

C'est heureuse, curieuse, mais aussi anxieuse et dans une forme de gravité du poids de la responsabilité que j'ai abordé la préparation des premiers jours, alors très concentrée à penser l'organisation pratique, loin, très loin des considérations relationnelles.

³⁰ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lestime-de-soi-en-questions.html>

³¹ https://www.lexpress.fr/actualites/1/societe/cyruunik-un-enfant-qui-s-epanouit-en-maternelle-est-bien-parti-dans-l-existence_1995389.html

Heureusement, face à ce qui était notre Everest, le hasard a fait que nous avons très vite, mon binôme et moi, formé un duo à la fois différent et très complémentaire. La solidarité qui s'est installée ne nous a pas lâchée tout au long de l'année. Un état d'esprit qui s'est avéré porter ses fruits, assurant une continuité fiable et rassurante pour les adultes comme pour les enfants.

B.1. Période 1 : trouver ma légitimité et construire le lien

Si les émotions fortes des premiers instants ont quelque peu embué les souvenirs précis que je pourrais en avoir, je me souviens que c'est une fois les enfants dans la classe que le schéma aspect pratique / relationnel s'est radicalement inversé.

L'accueil des enfants et de leur parents s'est passé comme on peut assez naturellement l'imaginer, dans l'hétérogénéité des élèves et de leurs familles. Certains, calmes et curieux, découvraient les premiers jeux de la classe, d'autres plus volubiles en investissaient les espaces... Et il y a ceux dont on n'oubliera pas les pleurs, que nous avons consolés, et tentés d'apaiser comme nous le pouvions. A cet instant, la comptine que j'avais soigneusement préparée, les temps d'échanges et de regroupement, ont volé en éclat, il ne restait plus que ce que nous étions les uns et les autres, et le rôle que nous allions chacun prendre dans cette classe.

La période 1 a été délicate à bien des égards, mais avant toute chose parce qu'il m'était difficile de me trouver une légitimité. Je devais être la personne de confiance or je manquais furieusement de confiance en moi. J'étais obsédée par la sécurité, j'avais en permanence peur de perdre un élève, j'appréhendais les déplacements dans l'école, et les surveillances de récréation m'impressionnaient beaucoup. Je m'interrogeais souvent sur ce que je pouvais ou ne pouvais pas faire (particulièrement en ce qui concerne le contact physique avec les enfants), et ce que l'on attendait de moi.

Le domaine dans lequel j'étais cependant la plus à l'aise, et qui serait une forme de point d'appui, était l'inter-individualité. Je me suis mise à leur hauteur pour leur parler, j'ai rassuré en prenant les mains, je les ai regardés bien dans les yeux, j'ai demandé le silence autour de moi quand l'un d'entre eux venait me raconter quelque-chose. Je suis allée vers les petits parleurs... C'est ainsi que le 4ème jour un élève que je n'avais pas encore entendu est venu se confier d'un épisode de violence familiale qui nous a plongés dans une réalité que je n'avais jusqu'alors que pressentie : si ces enfants n'étaient nos élèves que de 8h20 à 16h30, ils entraient dans la classe avec leurs vies et leurs petits bagages d'enfants, sans barrière ni frontière. Il allait falloir délicatement tisser un lien qui

devait prendre en compte cela, tout en ne dépassant pas le cadre de ce l'école, être douce et disponible sans être maternante, être ferme et cadrante sans être injonctive. Pour attaquer la période 2, je me suis réinterrogée pour apprendre à placer ma sensibilité, mon écoute, mes gestes, pour n'être dépassée ni par les réactions des élèves, ni par mes propres émotions. C'était peut-être le plus grand défi qui m'attendait.

B.2. Période 2 : cadrer pour faire de la place au lien

La période 2, comme déjà évoquée plus haut, a été particulièrement marquée par une gestion de classe que je qualifierais de difficile. Le groupe commençait à se former, mais les règles de vie n'étaient pas encore très installées. Les élèves étaient électriques à l'approche de Noël. Le niveau sonore était très important, j'ai ressenti une grande fatigue physique, me suis surprise à beaucoup trop crier, me rendant aphone durant plusieurs jours. J'étais très sensible aux remarques de certains parents, j'appréhendais les regards sur moi. Je m'éloignais du professeur des écoles que j'avais envie d'être, le lien entre moi et les élèves n'ayant pas la qualité que j'avais souhaité installer à la rentrée. Sécuriser les élèves est alors passé par un besoin de cadrer, allant jusqu'à parfois contraindre, pour retrouver un climat de classe plus propice aux échanges de qualité. Pour enrayer les problèmes de bruit, j'ai construit un coin écoute avec des casques, accessible aux élèves en autonomie, la cuisine et le coin constructions étaient régulièrement fermés, remplacés par la pâte à modeler, et nous avons fait beaucoup d'activités de manipulation et d'arts plastiques. Nous avons lu beaucoup, et évidemment beaucoup chanté.

Ces petites actions mises bout à bout ont permis de ramener peu à peu un climat serein, plus favorable aux échanges individuels, et plus sécurisant pour les élèves encore fragilisés par cette toute première expérience d'école.

B.3. Périodes 3 et 4 : la confiance installée

A partir de la période 3, et durant toute la période 4, la confiance s'est installée en moi et entre nous tous. Mes préparations, plus construites, me libéraient du 'faire faire'. Je me suis libérée des doutes et questionnements de la première partie de l'année. Plus sereine, je m'autorisais à être beaucoup plus moi-même. C'est durant ces périodes que j'ai également trouvé ma voix, celle qui me permettrait de lever le ton tout en la protégeant, me préservant de l'aphonie. La période 3 est probablement la période durant laquelle j'ai

également rencontré - à ma demande ou à la leur - le plus de parents en rendez-vous individuels, levant les craintes de leurs regards sur moi.

Du côté des élèves, les conseils de classe apaisaient les tensions. Les élèves se remerciaient, se complimentaient, se postaient des dessins dans notre boîte aux lettres. J'arrêtais de me culpabiliser de l'agitation certains jours encore très forte. Ces jours-là, j'adaptais la journée, et remettais au lendemain les séances délicates de langage pour privilégier la manipulation, la peinture, la pâte à modeler ou les séances d'écoute. Rien n'était devenu plus facile, faisant encore face - le propre du métier - à ces milliers de petits instants fragiles qui constituent la journée d'un élève, multipliés par 25 - mais beaucoup de choses sont devenues plus fluides. J'ai pu constater à quel point les élèves de petite section avaient grandi, en terme de langage bien sûr, mais aussi d'assurance et d'autonomie.

CONCLUSION

« Tu rentres à l'école? Tu es un grand maintenant ! ». L'adage est commun, mais les choses ne sont malheureusement pas si simples. Avec le court recul de ces quelques mois, je dirais volontiers qu'il s'agit de lui laisser tout le temps dont il aura besoin. Car c'est seulement au prix d'efforts individuels et collectifs de tous ordres, qu'on imagine difficilement hors des murs de la classe, que l'enfant gagnera l'autonomie affective qui lui permettra d'apprendre en toute confiance. Une étape pour certains, une rupture pour d'autres. Et le prix de l'effort, déjà si différent pour chacun d'entre eux...

Je porte désormais sur cette année de petite section de maternelle un regard bien plus réaliste qu'il ne l'était en juin dernier. Plus qu'une familiarisation avec l'école, j'y vois une année de structuration de l'enfant en petite personne sociale. Je repense à ces premières semaines de tentatives infructueuses de faire un rang, chacun trop concentré encore sur sa propre personne, et à cette photo de notre tout premier rang correct sur laquelle on lit clairement la fierté dans les regards. L'objectif était ambitieux! Il le reste au mois d'avril, mais le curseur des difficultés a changé, le groupe classe est désormais constitué. Ils sont devenus élèves. A l'aise dans le déroulement de leur journée, dans les lieux de l'école, dans l'espace de la classe (et les micro-espaces qui la composent), dans le changement de référent adulte au fil de la journée, dans le langage avec leurs pairs, ou avec moi-même, j'ai pu constater l'effet que cela pouvait avoir de construire avec eux tous les maillons de la chaîne du collectif, en ne mettant jamais de côté leurs individualités.

Nous avons eu à coeur cette année, d'apprendre à nous connaître, de nous observer, de nous écouter, de nous exprimer, de soumettre des idées, d'essayer, de tester, de réguler, de nous tromper, d'apprendre de nos erreurs, de chercher l'équilibre, de constater que ce qui marche pour un n'est pas une solution pour l'autre, que ce qui marche un jour n'est jamais acquis... dans la quête d'une harmonie collective qui permettrait à chacun de se trouver suffisamment rassuré pour entrer pleinement dans les apprentissages.

Je peux désormais avancer qu'accompagner les élèves dans la séparation avec leurs parents, construire un cadre spatio-temporel rassurant, faire respecter les règles de vie, et instaurer une relation enseignant/élève bienveillante, ont participé de la construction de la sécurité affective des petits dans l'enceinte d'école, au service des apprentissages.

Si petits soient-ils, ils sont devenus grands.

BIBLIOGRAPHIE

- **AINSWORTH Mary. D. S.**, *L'attachement mère-enfant*, Persée, 1983
- **ALVAREZ Céline**, *Les lois naturelles de l'enfant*, Les arènes, 2018
- **BAUDIER Anne et CÉLESTE Bernadette**, *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Editions Armand Colin, 2017
- **BOWLBY John**, *L'attachement, volume 1 : L'attachement*, PUF, 2002
- **BOWLBY John**, *L'attachement, volume 2 : La séparation : angoisse et colère*, PUF, 2002
- **BOSSIS Jacques, LIVÉRATO Christine, MÉJEAN Claudie**, *Les gestes clés en maternelle pour une école bienveillante*, Editions Retz, 2017
- **BOSSIS Jacques, DUMAS Catherine, LIVÉRATO Christine, MÉJEAN Claudie**, *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*, Retz, 2015
- **CYRULNIK Boris**, *Les vilains petits canards*, Odile Jacob, 2004
- **FILLIOZAT Isabelle**, *Au coeur des émotions de l'enfant*, Editions Marabout, 2013
- **GUÉGUEN CATHERINE**, *Pour une enfance heureuse - Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Editions Pocket, 2015
- **HOURST Bruno**, *Au bon plaisir d'apprendre*, Editions du mieux-apprendre, 2015
- **MEIRIEU Philippe**, *Comment aider nos enfants à réussir*, Bayard Culture, 2015
- **MÉTRA Maryse**, *La première rentrée*, Collection « Terrains », Editions EAP, 2001
- **MONTESORI Maria**, *Peut-on apprendre à être autonome?*, Publication Ecole Moderne Française (PEMF), Coll. Education en questions, 2001
- **ROSENBERG Marshall B.**, *Enseigner avec bienveillance*, Editions Jouvence, 2017

SITOGRAPHIE

> **Penser l'autonomie affective (Définition et problématique)**

<http://www.ecolepetitesection.com/2015/02/comment-penser-l-autonomie-affective-dans-l-organisation-de-la-classe.html>

<http://www.ecolepetitesection.com/2015/03/comment-favoriser-l-autonomie-affective-suite.html>

> **La scolarisation des enfants de moins de 3 ans**

+ https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia41/documents/PEM41/besoins_2_ansDGESCO_IGEN_M@.pdf

+ https://www4.ac-nancy-metz.fr/circos_meuse/ien-commercy/IMG/pdf/tableau_des_sp_cificit_s_des_enfants_de_moins_de_3_ans.pdf

+ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/5/Ress_c1_Moins3ans_Rentree_456465.pdf

> **L'attachement et la séparation**

- + https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/sites/www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/moins3ans_projet_relation_attachement.pdf
- + <https://lea.fr/metier-denseignant/dossiers/bernard-golse-de-la-securite-vers-linconnu>

> **La co-éducation**

- + <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/la-coeducation-avec-les-familles.html>
- + <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2010-2-page-73.htm>
- + http://www.ac-amiens.fr/dsden80/sites/dsden80/IMG/pdf/fiches_relation_famille_fiches_ressources_1_.pdf
- + <http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html>

> **Les rythmes scolaires**

- + <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-temps-les-rythmes-et-la-securite-affective-de-l-enfant-fondements-obliges-de-l-amenagement-du-temps-scolaire>
<http://64.snuipp.fr/IMG/pdf/Montagner.pdf>
- + https://www.afpen.fr/IMG/sites/www/IMG/pdf_Hubert_Montagner_Enjeux_majeurs_pour_l_enfant_et_l_ecole.pdf
- + <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/367>

> **L'estime de soi**

- + https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7342_a1f72f382d8dacd0fb51a71ce047f6adCafe-peda-Fraschini-09.pdf
- + <https://www.ageem.fr/files/389/grdijonpap24091-d-finitif.pdf>
- + <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lestime-de-soi-en-questions.html>

> **La relation enseignant/élève**

- + <https://blog.francetvinfo.fr/l-institut-humeurs/2015/09/12/limpact-affectif-de-lenseignant-sur-leleve.html>
- + <http://apprendreaeduquer.fr/lattachement-dans-la-relation-enseignant-eleve/>
- + <https://clairlommeblog.wordpress.com/2015/12/31/boris-la-securite-affective-et-les-enseignants/>

> **Une école maternelle bienveillante**

- + <http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/bienveillance2.pdf>
- + https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/orleans_Sd-O/docs/+Nouveaux_programmes_de_maternelle_-_Conférence_de_Florence_Naudin.pdf
- + <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/10/23/quest-ce-que-la-bienveillance-a-lecole-catherine-chabrun-icem-pedagogie-freinet/>

CONFÉRENCES

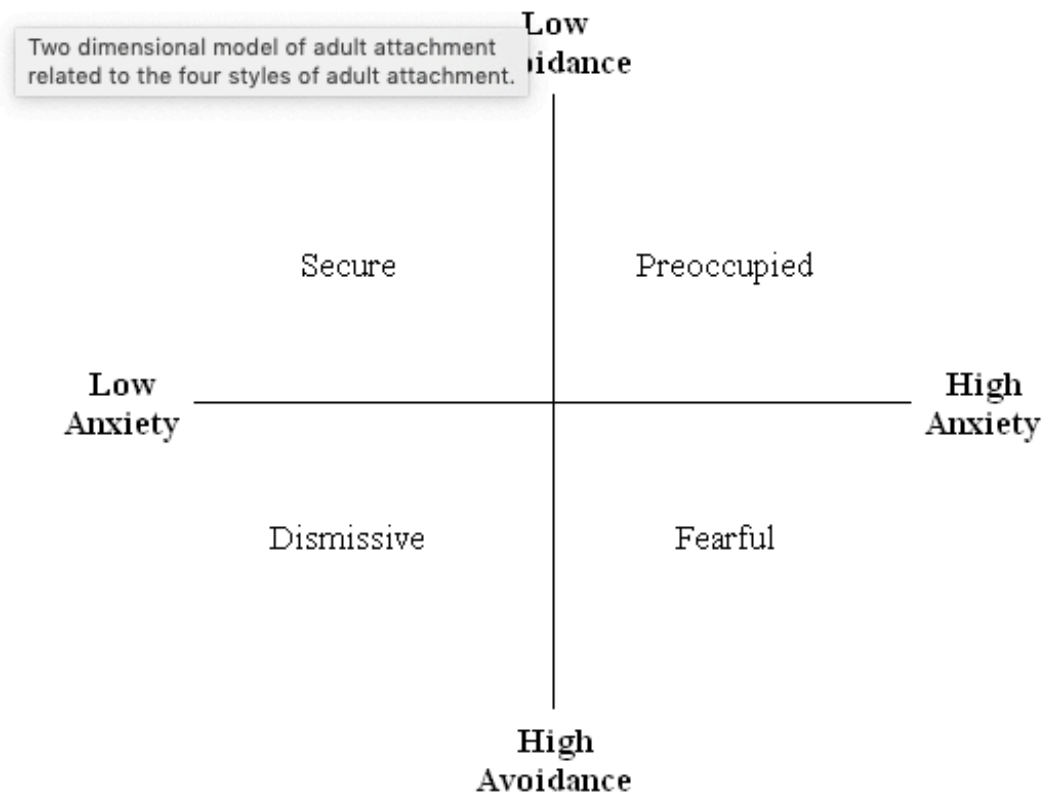
- + <http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-la-bienveillance-a-l-ecole-conference.html>
- + Conférence sur la dimension affectif dans la relation entre l'enseignant et l'enfant : <http://respire.eduscol.education.fr/eduinov/index.php?post/2016/11/30/La-dimension-affective-de-la-relation-enseignant-élève>
- + Les Neurosciences et le développement de l'enfant : <https://vimeo.com/117247370>

ANNEXES

> **Annexe 1** : Tableau des 4 schèmes de la théorie de l'attachement + schéma des troubles liés (Source Wikipédia US)

Attachment Theory Four Category Model

| | | Thoughts of Self | |
|---------------------|----------|---|--|
| | | Positive | Negative |
| Thoughts of Partner | Positive | Secure Comfortable with intimacy and autonomy | Preoccupied Preoccupied with relationships |
| | Negative | Dismissive Dismissing of intimacy Strongly independent | Fearful Fearful of intimacy Socially avoidant |



> Annexe 2 : Les p'tits philosophes, « Pourquoi il faut se séparer parfois? »

Les p'tits philosophes MINA RAOUL CRONCHON FLUME

Pourquoi il faut se séparer, parfois?

29

Aujourd'hui, Cronchon rentre à l'école pour la première fois...

1

2

3

30

Les p'tits philosophes MINA RAOUL CRONCHON FLUME

4

5

6

7

Les p'tits philosophes MINA RAOUL CRONCHON FLUME

6

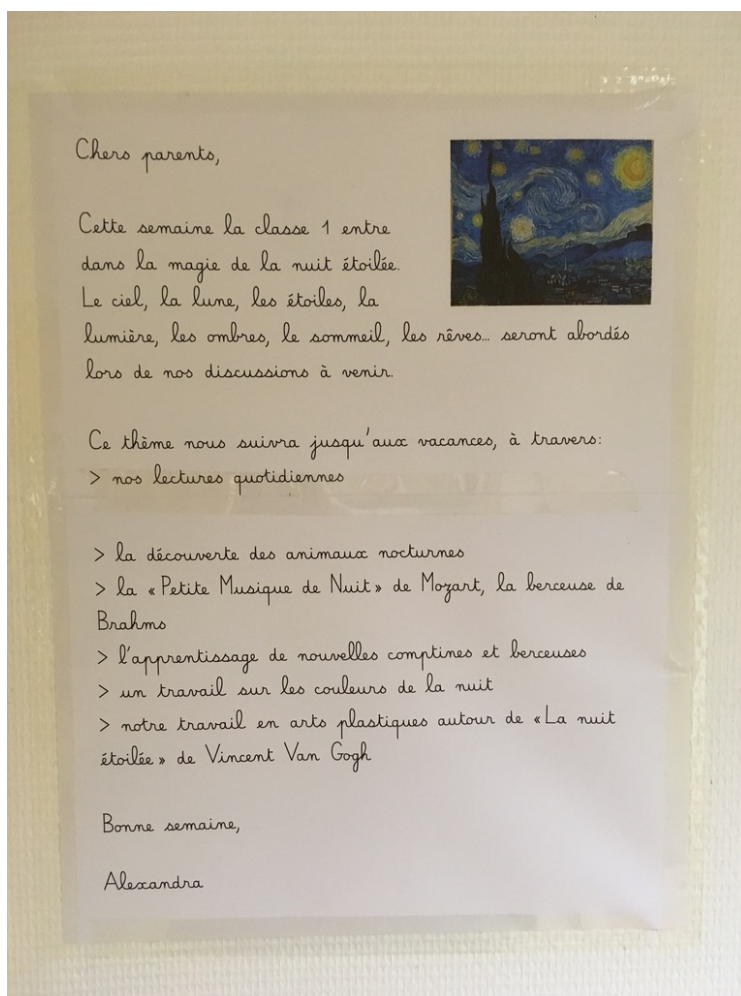
7

31

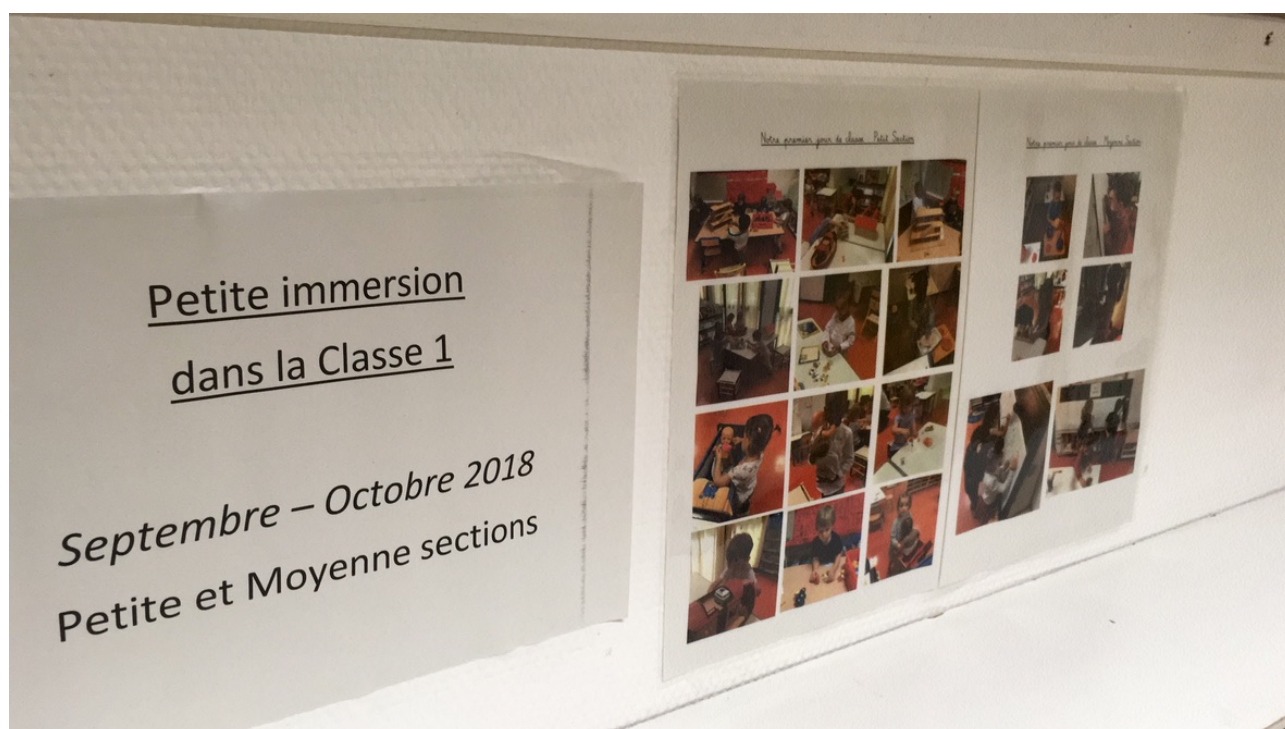
> **Annexe 3** : Ecole de la Réunion 75020, extrait du projet d'école 2018-2021

| | | |
|---|---|---|
| <p>Ambition académique : Bâtir une école équitable et ambitieuse pour tous</p> <p>Action académique : Garantir la continuité et la diversité des parcours scolaires</p> <p>Objectif : Faciliter les transitions pour garantir de bonnes conditions d'apprentissage</p> | <p>Intitulé de la fiche d'action école n°1</p> <p>Accueil des PS et entrée en CP</p> | <p>Niveaux : PS et GS</p> <p>Cycle(s) : 1</p> |
| Objectif(s) de l'action ou des actions | | |
| Faciliter les transitions : entrée en petite section, liaison maternelle-élémentaire | | |
| Descriptif : déroulement de l'action, répartition des tâches dans l'équipe, des moyens et échéancier | | |
| <p>Entrée en PS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendez-vous individuels d'admission avec l'enfant et ses parents en deux temps : entretien avec la directrice sur l'enfant (lieu de vie, famille, mode vie, etc) et l'école (nombre de classes et effectifs, horaires, apprentissages), puis visite de l'école ; - Liaison crèche-école (crèche Réunion, halte-garderie arc-en-ciel, crèche Sainte-Amélie ?) : visite en fin d'année (les futurs élèves de PS passent environ 1 heure dans une classe de PS) ; - Aménagement de la rentrée. La rentrée est échelonnée pour permettre aux élèves de PS de bénéficier d'un temps pendant lequel l'école leur est réservée. Ils peuvent ainsi commencer à s'approprier les locaux dans le calme. L'ensemble des adultes de l'école est mobilisé pour accueillir les élèves et leurs parents pour cette première entrée à l'école. Les enseignant-es de PS accueillent les élèves et leurs parents, les autres adultes (enseignants, Asem) prennent ensuite en charge les enfants. <p>Liaison maternelle-élémentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réunions entre enseignants de GS et de CP : en début d'année scolaire pour échanger sur l'entrée au CP, en fin d'année pour préparer l'entrée en élémentaire ; - Visite des écoles élémentaires par leurs futurs élèves, avec un temps passé dans une classe de CP. | | |
| Améliorations attendues | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diminution des inquiétudes liées à la première scolarisation, tant chez les enfants que chez leurs parents ; - Amélioration de l'adaptation des élèves à l'entrée en CP. | | |
| Evaluations / Indicateurs et moyens pour mesurer les améliorations attendues | | |
| <p>PS : diminution des pleurs le matin et disparition des cas d'élèves ne voulant pas aller à l'école</p> <p>CP : retour des enseignants sur l'adaptation de chaque élève.</p> | | |
| Améliorations obtenues | | |
| | | |

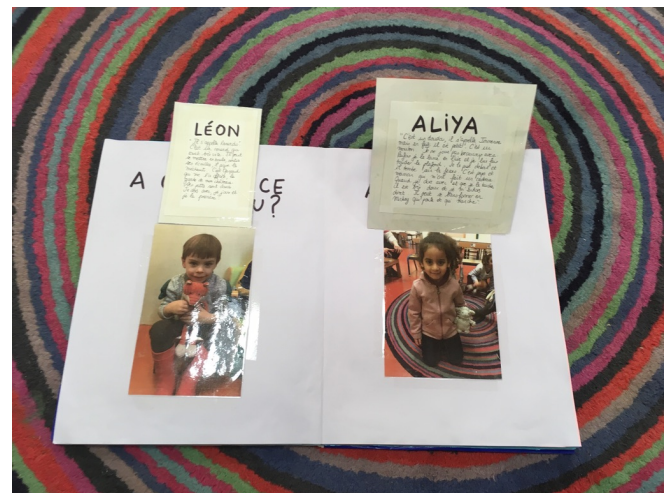
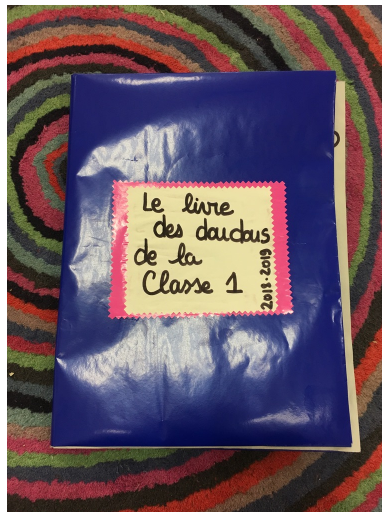
> **Annexe 4** : Photo du programme de la semaine



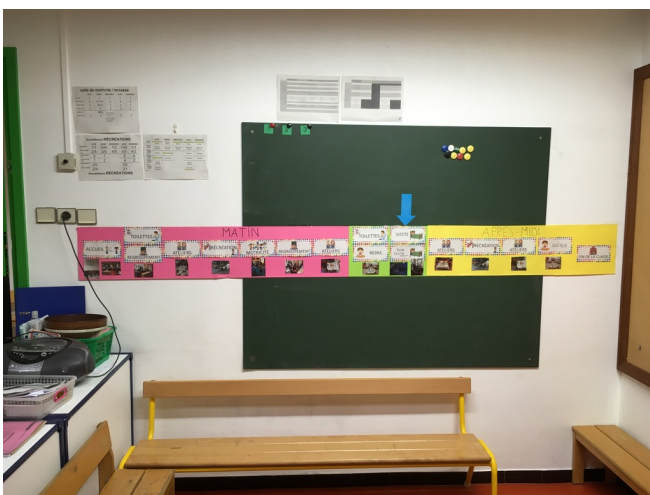
> **Annexe 5** : Les expositions photo de la classe 1



> Annexe 6 : Le livre des doudous de la classe



> Annexe 7 : Photos de l'emploi du temps de la classe



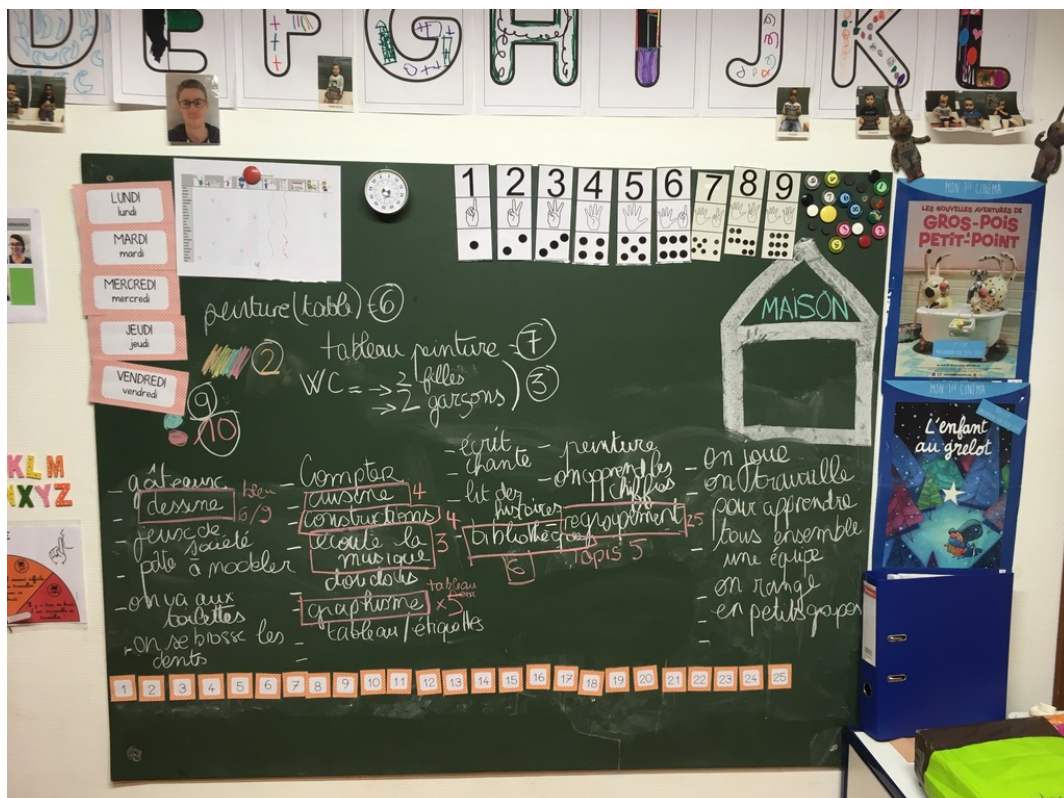
> Annexe 8 : Tableau des surveillances de récréation

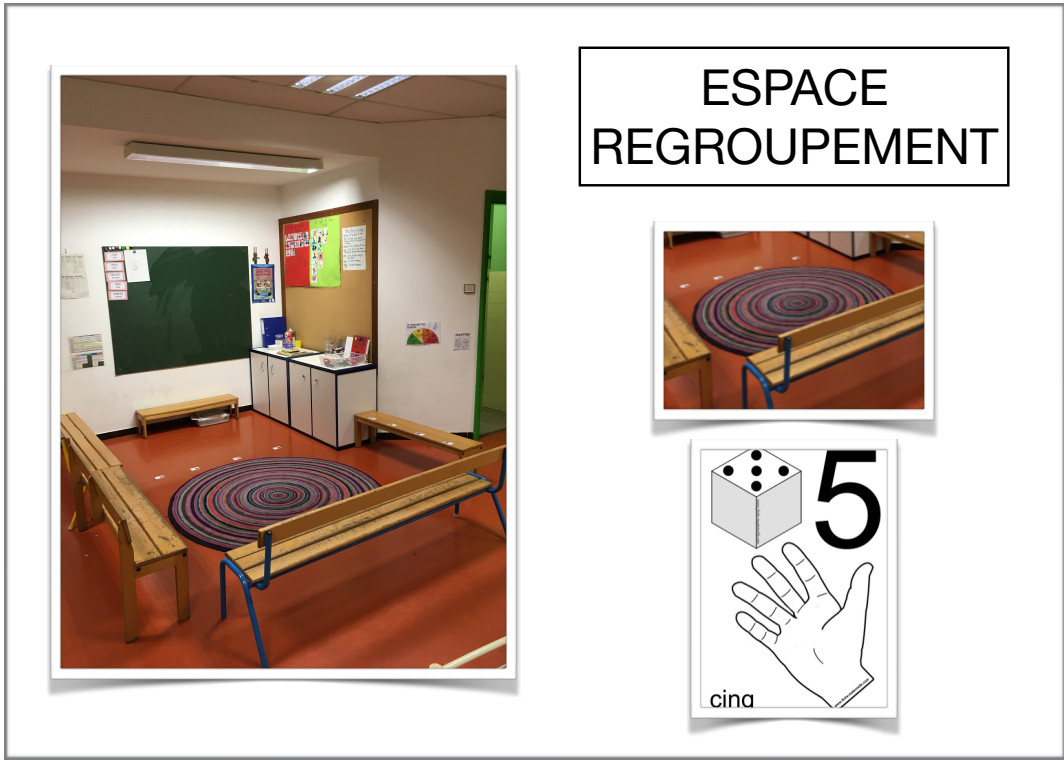
| Récréations | LUNDI | MARDI | MERCREDI | JEUDI | VENDREDI |
|-------------------|---------------------------|------------------------|----------|-------|----------|
| MATIN | | ELODIE + CÉLINE | | | |
| APRÈS-MIDI | ELODIE + CATHERINE | | | | |

| VENDREDI |
|----------------|
| Alexandra/Elie |
| Elodie |
| Catherine |
| Florence |
| Catherine |
| Florence |

| VENDREDI |
|----------|
| 2 |
| 4 |
| 1 |
| 5 |
| 3 |

> Annexe 9 : La signalétique de la classe





> **Annexe 10** : Photos des dispositifs de règles de vie mis en place dans la classe





POUR faire un rang

Marcou: On se donne la main

Alia: Un moyen et un petit se donnent la main et il ne faut pas se disputer

Dienaba: On ne se lâche pas la main

Alycia: On se met en rang quand la maîtresse tape fort dans les mains

Sélie: Ce sont les chefs de rang qui sont devant

Adlen: On marche doucement

Toute la classe: On chante doucement