



HAL
open science

Le développement de l'enfant au cycle 1 : gestion des émotions et autonomie

Karine Magalhaes

► **To cite this version:**

Karine Magalhaes. Le développement de l'enfant au cycle 1 : gestion des émotions et autonomie. Education. 2023. dumas-04155734

HAL Id: dumas-04155734

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155734>

Submitted on 7 Jul 2023

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.

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Mémoire

Le développement de l'enfant au cycle 1 : gestion des émotions et autonomie

Développement de l'enfant / Autonomie/ Emotions / Figure d'attachement /

Différenciation / Objet transitionnel / Ateliers

Présenté par : Magalhaes Karine

Encadré par : Hoppenot Eric

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères à :

Monsieur Hoppenot, mon directeur de mémoire, pour ses conseils et son implication dans cet accompagnement qui m'a permis de mener à bien ce travail.

Erina Jimenez et Ana Gonçalves, deux de mes camarades de première année de master avec lesquelles la rédaction de la première partie (cadre théorique) a été consciencieusement travaillée et a permis d'avoir une base solide sur laquelle poursuivre la rédaction de ce mémoire.

Madame Blas pour son accueil dans sa classe de maternelle à triple niveau (petite section, grande section et quelques élèves de très petite section).

Monsieur Doré de m'avoir ouvert les portes de sa classe de maternelle à double niveau (petite section et grande section) et d'avoir fait preuve de bienveillance et d'écoute.

J'ai beaucoup appris lors de ces stages et je suis convaincue que certaines pratiques de ces deux enseignants me seront utiles dans ma future carrière.

Monsieur Faivre qui m'a accueillie dans sa classe à double niveau (CP - CE2) à l'école Musset (16e arrondissement de Paris). Grâce à ce stage, j'ai pu observer des élèves de CP et faire des liens et envisager des transpositions entre le CP et la grande section de maternelle.

Sommaire

Introduction	2
I. Cadre théorique	3
A. Quels procédés peuvent être mis en place pour accompagner l'enfant dans son développement cognitif ?	3
B. Dans quelles situations l'enfant accueille-t-il au mieux ses émotions ?	6
C. Comment l'entrée à l'école maternelle va permettre à l'enfant de s'autonomiser ?	9
II. Cadre pratique	13
A. Respecter le développement cognitif de l'enfant	13
B. Comment accompagner l'élève dans la gestion de ses émotions ?	16
C. Favoriser la construction de l'autonomie de l'élève	20
Conclusion	24
Références bibliographiques	27
Résumé	29

Introduction

La première rentrée à l'école est une étape primordiale dans la vie d'un enfant. Cette nouvelle phase va permettre à l'enfant de développer une première approche socialisante dans laquelle il vivra des moments de partage. L'école maternelle va accompagner le développement de l'enfant pour lui permettre de se construire à travers deux processus en simultanée : l'aider à se séparer de sa famille et s'individualiser en tant que personne. Ceux-ci vont engendrer plusieurs sentiments, émotions, que l'élève apprendra à gérer au cours du cycle. L'émotion se définit d'après le CNRTL comme une « conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur. »

Au cours du cycle 1, l'élève gagne en autonomie. L'autonomie, selon le *CNRTL*, est la « faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement. »

Le développement de l'enfant, incluant ses émotions et son autonomie, est un sujet récent, non seulement questionné par les scientifiques mais aussi par l'Éducation Nationale puisqu'il est présent dans les programmes scolaires. En effet, autrefois, cette question n'étant pas essentielle au regard de la société, un mauvais « développement » pouvait être considéré comme un manque d'éducation voire un handicap. Le développement de l'enfant est considéré selon *Paradis Thérèse* et *Cantin Diane* comme « un processus global qui fait appel à 5 dimensions. Ces dimensions sont les suivantes : la dimension affective, la dimension physique et motrice, la dimension sociale et morale, la dimension cognitive et la dimension langagière. Chacune de ces dimensions intervient toutefois à des degrés divers, selon les apprentissages de l'enfant et les activités auxquelles il s'adonne.»

Par conséquent nous nous demanderons comment accompagner l'enfant, tout en respectant son développement cognitif, dans une meilleure gestion de ses émotions et de son autonomie. Notre réflexion se portera prioritairement sur le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, nous observerons les différents procédés pouvant être mis en place pour accompagner celui-ci. Ces différents procédés nous mèneront vers la question de la gestion des émotions en se penchant sur ses divers processus. De même, notre réflexion nous mènera à une compréhension de l'autonomie de l'élève. Par la suite, je répondrai à la problématique en me basant sur mes observations et mes expériences en tant que stagiaire. En effet, j'ai eu la chance d'effectuer un stage de deux semaines en première année de master

dans une classe de maternelle à double niveau (petite section et grande section, et même quelques élèves de très petite section) dans le 15^e arrondissement de Paris. Mon second stage effectué en maternelle s'est déroulé sur quelques mois, à raison de deux voire trois jours par semaine, dans une école du 16^e arrondissement de Paris.

I. Cadre théorique

A. Quels procédés peuvent être mis en place pour accompagner l'enfant dans son développement cognitif ?

Au cours de sa scolarité, l'enfant acquiert une capacité de développement cognitif propre à lui-même. En effet, après m'être approprié le chapitre IV, de l'ouvrage *Le développement de l'enfant* j'ai pu constater que ce développement se distinguait en plusieurs étapes. Suite à ses études et observations comportementales dans une école laboratoire ouverte par Claparède nommée « La Maison des Petits », Piaget rattache la question de l'éducation à celle du langage. Il y observe qu'une des caractéristiques principales de l'enfant est l'égoïsme et constate que le développement de l'enfant est synonyme de progrès vers la sociabilité. Pour lui, le développement de l'enfant ainsi que celui de son intelligence se confondent. Lors de ses observations, Piaget centre son attention sur le déroulement oralisé de la pensée de l'enfant et ne perçoit aucune réponse erronée de manière négative. L'acquisition de réflexes ainsi que l'association des mouvements et des sens sont des particularités observées lors de ces différents entretiens. Voulant approfondir ses recherches, Piaget adopte une nouvelle méthode qui ne consiste plus à observer mais à expérimenter. Par exemple, au cours d'une expérience, deux boulettes d'argile de même poids et de même volume sont posées devant les enfants. Une des deux boulettes est ensuite déformée. En fonction de leur âge, les enfants réagissent différemment quant à la conservation de la substance, du poids et du volume.

Cependant, tous les processus cognitifs de l'enfant tendent vers un équilibre. Le problème des rapports de l'enfant à la perception, aux habitudes, à son développement et à sa socialisation est mis en cause par l'intelligence.

Piaget, n'étant pas le seul à se soucier de l'équilibre cognitif de l'enfant, intéressons-nous maintenant à la pédagogie différenciée, celle qui semblerait être la plus respectueuse du développement de l'enfant.

Deux formes d'intelligence se distinguent : l'intelligence pratique et l'intelligence sociale. La première correspond à la capacité de se comporter comme un individu indépendant vis-à-vis des activités du quotidien. L'intelligence sociale quant à elle, est mobilisée lors de la gestion des conflits ou lors de toutes formes de négociation.

Le professeur des écoles joue un rôle primordial dans le développement de l'élève. Son style pédagogique, qu'il soit traditionnel ou différencié, guidera l'élève dans ses compétences cognitives, comme on peut le voir d'après le texte *L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques* (André Guillaud, René Pry, 2007). Deux groupes d'élèves ont été observés par des scientifiques. Dans le premier groupe, les élèves ont suivi une pédagogie différenciée en petite section et une pédagogie traditionnelle en moyenne section. Le second groupe, quant à lui, a suivi une pédagogie traditionnelle en petite section et en moyenne section. La pédagogie différenciée consiste, comme son nom l'indique, à prendre en compte les différences des élèves. D'après les programmes, « au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun, les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie.» Les enseignants qui adoptent cette pédagogie font preuve d'une certaine souplesse pour les regroupements. Cette pédagogie respecte le rythme du développement propre de chaque enfant. C'est l'élève qui prend l'initiative dans l'appropriation des savoirs ainsi que dans la construction d'habiletés sociales.

Les outils utilisés ont pour but de préparer les enfants à leur future vie scolaire, notamment en développant leur autonomie. Les élèves peuvent choisir leurs ateliers de travail en fonction de leur rythme et de leur intérêt. L'enseignant s'adresse à la classe entière, à un groupe lors des ateliers ou à un élève en particulier. Il formule des interventions « autoritaires » ou « démocratiques ».

Il a été observé que lorsqu'il y a un changement de style pédagogique entre la petite section et la moyenne section, l'organisation des compétences des élèves est stable. Les élèves doivent s'adapter à une nouvelle forme de la nouveauté, presque comme s'ils faisaient leur première rentrée en maternelle. L'organisation des savoirs et des savoirs faire reste donc la même entre la petite et la moyenne section. En revanche, lorsque le style pédagogique est le même entre ces deux niveaux, les compétences sont réorganisées. Les interventions

autoritaires sont plus fréquentes en moyenne section qu'en petite section. Cela signifie que les élèves doivent répondre aux exigences accrues de l'enseignant.

Des recherches ont prouvé que les interventions autoritaires ou démocratiques avaient une influence sur le moral et la productivité d'un groupe. Le climat de la classe, le style pédagogique et les stratégies éducatives mises en place par l'enseignant peuvent améliorer le comportement social et conforter les élèves dans leur envie et leur motivation à apprendre.

Au cours des différents moments scolaires, nous constatons que l'objet matériel participe à la communication. Pour la plupart des objets utilisés à l'école, les élèves de cycle 1 n'y attribueront aucun sens. D'après l'article *découverte du monde et interactions langagières à l'école maternelle : construire ensemble un objet d'investigation scientifique* de Carrefours de l'éducation (Bisault & Rebiffé, 2011, page 16) , « il n'y a pas de codage exact et automatique » du « pensées » en « paroles ». Chaque nouveau mot amène l'enfant à y réagir. Le ballon de baudruche est utilisé comme objet d'investigation scientifique scolaire. Durant cette recherche, on observe que l'objet constitue une frontière entre les valeurs familiales et les valeurs institutionnelles. Cependant cette recherche, une fois dirigée et cadrée par l'enseignant, laisse place à une interprétation propre à chacun. L'objet du quotidien et l'objet scolaire ordinaire sont tous deux sources d'investigation scientifique. L'enseignant doit concilier conceptions initiales des élèves et objectifs d'apprentissage à atteindre pour qu'ils puissent y voir une cohérence globale. Par conséquent, tous les élèves n'apprennent pas au même rythme, il y a une certaine hétérogénéité. D'après les programmes du cycle 1, « sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés notamment à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables.»

La maternelle est l'école de la diversité. Chacun s'y retrouve parmi tant de différences. Pour que l'élève progresse, l'enseignant doit lui proposer une situation dans laquelle il s'exerce avec une très légère aide d'un adulte. C'est une activité qu'il pourra, par la suite, faire sans aide. Cette démarche porte le nom d'étayage.

Dans son article *Pour une école maternelle suffisamment bonne*, Maryse Métra (2009) a montré qu'il existait différentes sortes d'étayage. Dans l'étayage au corps, les élèves ont besoin d'espace pour bouger et se défouler. Certains élèves qui arrivent en maternelle ont

constamment besoin de la présence d'un adulte pour accomplir une tâche. Ils trouvent en l'adulte un réconfort, une sorte de substitut maternel. Ce besoin d'étayage vient d'un manque d'estime de soi qui souvent perdure tout au long de la vie.

Ils ont besoin d'apprendre à travers le jeu qui est selon *L'école maternelle : une école pour apprendre à grandir* tiré de la revue *Enfances & Psy* (Leleu-Galland, 2015, page 28), « une constituante essentielle du développement du jeune enfant et de sa personnalité. » Ainsi, le jeu permet à l'enfant de comprendre le principe de permanence de l'objet en développant ses fonctions affectives et cognitives. D'après les programmes du cycle 1, « l'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment du jeu, du mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité.»

Par l'étayage à l'objet, les élèves, à l'aide d'objets transitionnels passent du subjectif à l'objectif. La « base de la socialité » consiste à ce que l'élève se détache de sa figure d'attachement pour aller progressivement vers l'adulte et le groupe de pairs. Comme évoqué précédemment, l'égoïsme de l'élève est un frein à son processus d'apprentissage car il alterne entre égoïsme et socialité. Pour faire accepter aux élèves la vie en collectivité, les rituels vont permettre un apprentissage social car comme évoqué dans le texte *L'école maternelle : une école pour apprendre à grandir* (Leleu-Galland, 2015, page 28) « les routines sont les lieux et les signes d'une intégration. » Ainsi l'accueil du matin en maternelle va permettre aux élèves de travailler la notion du « vivre ensemble ».

B. Dans quelles situations l'enfant accueille-t-il au mieux ses émotions ?

Dès son arrivée en cycle 1, une séparation familiale cause une fragilité émotionnelle par peur de l'abandon. Ces émotions présentent alors une difficulté de gestion. D'après le texte *Origines et concepts de la théorie de l'attachement* tiré de la revue *Enfances & Psy* (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015, page 9), la théorie de l'attachement est l'étude de la demande de soutien émotionnel par l'élève à travers sa figure d'attachement. Durant l'accueil scolaire, deux styles d'attachements se distinguent : l'attachement de type sécure, dans lequel l'élève présente une bonne estime de lui et l'attachement de type insécure dans lequel l'élève tente de contrôler sa nervosité. Pour un accueil efficace, l'attachement de type sécure est le plus adapté. En effet, une tolérance se construit pour donner lieu à une séparation de manière

sereine, par un accueil en confiance de l'enseignant.

Ce système permet aussi à l'élève d'être réconforté et d'avoir un sentiment de sécurité grâce à sa figure d'attachement. D'après le texte *Origines et concepts de la théorie de l'attachement* de la revue *Enfances & Psy* (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015, page 16) « La figure d'attachement est la personne vers laquelle l'enfant dirige son comportement d'attachement. » Le système exploratoire, acquis à la suite du système d'attachement, permet à l'élève de réguler ses interactions avec les adultes qui l'entourent. A partir de sa figure d'attachement et des liens qu'il entretient avec celle-ci, sur la durée, il va plus ou moins l'utiliser.

D'après les programmes scolaires du cycle 1, « Chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive. »

Afin de rassurer l'élève, et de partir à l'école le cœur léger, sans pleurs, l'enseignant lui permet d'utiliser un objet transitionnel. D'après le texte *Le doudou à la maternelle* tiré de la *Revue française de pédagogie* (Gasparini, 2012, page 77), les objets transitionnels « jouent un rôle d'étayage, permettent de se rassurer dans le groupe et dans la classe, de faire une transition entre un univers affectif et un univers plus tourné vers les apprentissages. » Prenons l'exemple du doudou. Celui-ci est souvent présent dans les classiques de littérature de jeunesse, tel que *Le mange doudou* par Julien Béziat. Rassurant, il est la parfaite frontière entre la famille et l'école. Faisant partie intégrante de la vie des petits, les enseignants n'ont eu d'autres choix que de l'intégrer dans la scolarité. Souvent utilisé, en sieste ou en rituel, le doudou est l'objet du plaisir. Dans son texte, *L'école maternelle : une école pour apprendre à grandir*, Leleu-Galland (2015) explique que ce plaisir développe en l'enfant « une assurance » et un détachement progressif du lien avec ses parents et notamment sa mère. Représentant sa figure d'attachement, l'objet transitionnel laisse place à une ouverture sur le monde lui donnant l'opportunité de pouvoir se rapprocher des autres, d'entamer une socialisation avec les pairs et de découvrir l'inconnu.

En des fins de socialisation et d'investissement, évoqué précédemment, l'estime de soi d'après Le petit Larousse de la psychologie est « l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine.» Dans son article *Pour une école maternelle* «

suffisamment bonne », Maryse Métra (2009) explique que pour s'investir pleinement à l'école et se sentir à leur place, les élèves ont besoin d'avoir confiance en eux. L'enfant doit se sentir en sécurité physiquement et psychologiquement pour avoir confiance en lui. Il se voit à travers le regard des personnes qui l'entourent. La confiance en soi joue un rôle primordial dans le développement de l'autonomie ainsi que dans la construction de l'identité de l'enfant. Ce sont les parents les premiers à éprouver des sentiments positifs à l'égard de leurs enfants. Cependant, l'enfant a parfois besoin qu'un autre adulte le soutienne pour lui donner confiance en lui. Il a besoin d'être entouré de personnes fiables et d'avoir des repères spatio-temporels stables. L'élève qui a une bonne estime de lui-même (attachement sécure) aura un certain équilibre entre ses besoins et les exigences de l'école. En revanche, l'élève qui n'a pas confiance en lui (attachement insécure) pensera ne pas être capable de réussir à l'école. Il interviendra rarement et restera dans son coin. Il devra être encouragé et considéré comme un élève mais avant tout comme une personne.

L'accueil des enfants à l'école chaque matin est très important. D'après les programmes, « l'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière. Il sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui donnent des repères sécurisants aux jeunes enfants. »

On distingue deux types d'élèves : ceux qui quittent assez rapidement les parents à l'entrée en classe et ceux pour qui la séparation est difficile. Ils manifestent leur tristesse par des pleurs, des cris. Dans la majorité des cas, pour le professeur des écoles, son rôle d'enseignant prévaut largement par rapport à un quelconque rôle d'ordre affectif. Il reste cependant primordial que tous les élèves participent au regroupement même s'ils ont des aménagements particuliers comme un temps différé pour rejoindre le groupe et/ou le fait d'être assis sur une chaise et pas sur le banc à côté des autres élèves. Ils ne peuvent pas rejoindre le coin regroupement sans un cadrage de leurs émotions. Le regroupement ne favorise pas la prise de parole spontanée, qui est donc perçue comme une forme d'excitation. Pour certains enseignants, il est tout à fait possible de lier contrainte scolaire et plaisir, tandis que pour d'autres la contrainte scolaire est un obstacle au plaisir.

A travers l'article *Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations* (Ghislain Leroy, 2019), tiré de la revue *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, on distingue deux idéaux-type d'enseignants. Les premiers sont marqués par des valeurs psycho-affectives. Ils respectent l'enfant, ses émotions, son

bien-être. Imposer une autorité scolaire trop directe aurait des conséquences négatives et ils perçoivent le cri comme une faute professionnelle. Ils ont recours au dialogue lorsque les règles de vie de classe ne sont pas respectées et ont tendance à privilégier le jeu éducatif. Les seconds idéaux-types sont ceux qui ne laissent pas de temps à l'accueil des émotions de l'enfant. Ils ne considèrent pas que des aménagements particuliers soient nécessaires. Le comportement inadapté est rapidement repris et l'élève ne revient donc pas sur ses émotions.

Le côté psycho-affectif, très présent dans les programmes au début de la seconde moitié du XXe siècle, devient un supplément et dépend de la personnalité de l'enseignant. Depuis les années 70-80, la maternelle est perçue comme étant partie intégrante de la scolarité et non plus comme une étape qui précède l'entrée à l'école. Depuis 2019, l'instruction est obligatoire dès l'âge de 3 ans, ce qui augmente la proportion d'enfants qui entrent à l'école maternelle. En étudiant l'évolution des programmes, on observe un déclin des thématiques affectives au cours de la scolarité. Alors que l'affectivité était le premier domaine de l'école maternelle à partir de la fin des années 70, elle a été reléguée au second plan à partir de 1995.

C. Comment l'entrée à l'école maternelle va permettre à l'enfant de s'autonomiser ?

Comme on peut le constater dans les programmes et autres textes officiels, l'élève de maternelle doit apprendre à devenir autonome. Les enseignants ont des avis divergents quant aux exigences qu'ils doivent avoir, contrairement aux personnes qui rédigent les programmes. Les avis divergents des enseignants sont perceptibles dans leurs pratiques pédagogiques. On observe également un réel décalage entre ce qui est attendu dans les programmes (où apparaissent peu les pratiques et les supports que les enseignants doivent mettre en œuvre) et la réalité de la classe sur le terrain.

La notion d'autonomie est très présente dans les programmes relatifs au cycle 1. C'est l'une des compétences transversales qui doit être acquise tout comme celle de « vivre ensemble. » La socialisation à l'institution scolaire est primordiale pour qu'un élève acquiert de l'autonomie. Dans le texte de Leleu-Galland (2015), *L'école maternelle : une école pour apprendre à grandir*, on y voit que l'autonomie de l'élève vient du détachement avec sa figure d'attachement. Ainsi, en allant vers les autres enfants de son âge, l'enfant va progressivement se détacher de ses parents. En effet, pour qu'il se construise correctement,

l'élève doit faire partie d'un groupe de pairs et devenir autonome.

Lors des apprentissages comme le rituel du matin en maternelle, cela va permettre à l'élève de devenir de plus en plus autonome en prenant en charge des responsabilités (date, compter le nombre d'absents...). En petite section, le rôle de l'étiquette est très important car il permet à l'enfant de se sentir élève.

Lorsque l'enfant a réussi à stabiliser son besoin d'attachement, il va pouvoir devenir élève et ainsi explorer ce qui l'entoure. Donc d'après le texte, *Origines et concepts de la théorie de l'attachement* tiré de la revue *Enfances et Psy* (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015, page 18), « l'attachement va bel et bien servir l'autonomie et non la dépendance. »

D'après *L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique* (Joigneaux, 2014, page 68), « l'autonomie d'un élève de maternelle correspond à sa capacité à faire seul certaines tâches et à adopter une posture « métacognitive » vis-à-vis de leurs environnements et activités scolaires. » Cela signifie qu'il doit aussi commencer à comprendre comment et pourquoi il réalise ces tâches ou apprend telle notion. Cela peut surprendre lorsque l'on repense au fait que la maternelle n'a pas toujours été considérée comme partie intégrante de la scolarité d'un enfant. L'autonomie est donc essentielle pour le « devenir élève » de l'enfant. En effet, dès son entrée en école maternelle, de grands changements sont présents. C'est le début de nouveaux apprentissages.

Le rôle des parents est essentiel. En effet, le parent est l'outil de la réussite de son enfant, de son bien être et de sa confiance en soi. La pédagogie Freinet intervient donc lors de l'entrée en classe. Selon la revue *Spirale, L'enfant auteur de ses apprentissages* (Joyeux, 2010, page 33), Freinet, par sa philosophie, « désire ardemment rendre l'enfant non seulement acteur mais surtout auteur de ses apprentissages. » Acteur ne veut pas dire subir en obéissant. Rendre l'enfant acteur c'est avant tout le mettre en position de confiance en lui attribuant non seulement un certain respect de ses besoins, mais aussi le rendre autonome en prenant compte son rythme de travail. Cette autonomie et individualité lui permettra par la suite de devenir auteur, de développer son expression et sa curiosité. En confiance, l'élève développera une personnalité propre qui lui permettra de produire de manière continue, lors des différentes activités collectives ou individuelles, en se montrant fier.

Les activités collectives sont tout autant essentielles que les individuelles, puisqu'elles favorisent l'entraide et la coopération. C'est réfléchir ensemble. Évidemment pour pouvoir

réfléchir ensemble, l'enseignant devra faire un travail individuel et émotionnel pour chaque élève, en imposant un cadre, des règles. Les règles de vie de classe permettent de développer certaines compétences de l'élève comme savoir écouter, savoir collaborer mais aussi savoir communiquer. Le rôle de l'enseignant, quant à lui, est de contrôler la pratique de ces règles ainsi que d'apporter son soutien à l'élève, en l'encourageant dans ses efforts mais aussi à travers une évaluation positive. D'après les programmes, « l'évaluation positive, ainsi menée par l'observation puis l'interprétation des progrès au fil de l'eau et au gré de situations aménagées, permet au professeur d'adapter les activités et tâches proposées en fonction des besoins de chaque enfant pour qu'il continue à progresser au sein du groupe. »

Enfin, l'organisation globale de la classe ne peut être négligée. Celle-ci comprend le choix des activités scolaires, des jeux, du positionnement des tables, des aménagements de la classe, des supports utilisés ainsi que des différentes activités proposées. Comme évoqué précédemment, bon nombre d'enseignants mettent en place des ateliers en maternelle adaptés selon l'âge, le degré d'autonomie et les capacités cognitives des élèves.

Les espaces et les formes d'autonomie varient en fonction des élèves. D'après les programmes, « l'enseignant s'attache à comprendre le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il tient compte des différences d'âge au sein d'une même classe et permet à chaque élève d'identifier ses réussites. » Cela signifie donc que l'enseignant n'a pas une vision d'ensemble de la classe, mais qu'il tente de rattacher les élèves à un atelier qui pourrait leur correspondre. Il ne les met donc pas tous au même pied d'égalité et considère certains élèves plus enclins à être autonomes que d'autres. L'observation des élèves permet également de constater que l'autonomie ne s'acquiert pas naturellement ni au même rythme pour chacun. Mais cette organisation des activités, où les groupes d'élèves font des choses différentes en même temps, n'a pas toujours eu du succès. En effet, beaucoup d'enseignants pensaient que cela allait rendre l'enseignement désorganisé et la gestion de classe plus difficile. Ces ateliers rendent bien compte de la possibilité de laisser les élèves travailler en groupe, de leur déléguer des tâches qu'ils réalisent seuls ou avec l'aide de leurs camarades. Pourtant, il est important de rappeler que ces enfants ont entre trois et six ans. Ce n'est que récemment, que les enseignants ont pris conscience qu'il était possible de laisser les élèves travailler en autonomie. Une confiance s'installe entre eux.

Malheureusement, l'enseignant peut aussi contribuer, sans le vouloir, à ralentir le

rythme d'autonomie de certains élèves notamment s'il isole un élève du reste du groupe pour qu'il retravaille sur certaines choses. Les élèves les plus autonomes seraient ceux qui font le moins d'erreurs et qui sont les plus aptes à les repérer eux-mêmes. Les enseignants font également apparaître dans leur discours la différence de niveaux entre leurs élèves. Il y a les élèves qui font partie de « la tête de classe » et ceux qui progressent à un rythme plus lent. Cela crée une sorte de hiérarchie, entre l'enseignant et ses élèves mais aussi entre élèves. Les enseignants reprennent certains élèves et laissent d'autres faire les exercices comme ils le veulent, sans qu'ils ne respectent vraiment la consigne, parce qu'ils sont moins autonomes et que le fait qu'ils produisent tout de même quelque chose reste acceptable. Certains enfants, qui ont donc le sentiment d'être inférieurs à ceux qui constituent « la tête de classe », demandent parfois de l'aide à ces derniers ou tentent de les convaincre de faire le travail à leur place car ils s'en sentent incapables. Mais cela ne signifie pas que leur autonomie ne peut pas être reconnue. En effet, elle peut également être observée lors du rangement du matériel par exemple. Les élèves les plus autonomes deviennent donc de plus en plus autonomes puisqu'en plus d'effectuer leur travail, ils aident ceux qui n'y parviennent pas. Des capacités « d'organisation », « d'attention » et de « concentration » font partie des piliers de l'autonomie.

Ainsi, à travers différentes pédagogies, l'enfant produira en s'épanouissant, selon son rythme et ses capacités cognitives.

Ce cadre théorique m'a permis d'avoir une base concernant les observables auxquelles je devais prêter attention lors de mes stages. Nous tenterons dans la seconde partie, le cadre pratique, d'apporter des éléments de réponse à deux de mes hypothèses qui sont les suivantes: il est préférable selon moi, de ne pas interdire catégoriquement l'usage du doudou en classe. Il faut adapter ce choix en fonction du profil de l'élève. Mon autre hypothèse concerne l'arrivée des élèves en classe en début de journée : laisser jouer les élèves dès leur entrée dans la salle de classe repousse dans le temps et ralentit leur mise au travail.

II. Cadre pratique

A. Respecter le développement cognitif de l'enfant

Il va de soi que les premières activités dans lesquelles les élèves acquièrent de l'autonomie sont des activités rencontrées dans leur cadre de vie extérieur à l'école (famille, famille d'accueil, foyer). En effet, l'autonomie s'acquiert d'abord et avant tout dans des activités du quotidien telles que manger, boire, se laver les mains, aller aux toilettes.

Pour les plus petits, et donc pour les élèves de maternelle, les apprentissages découlent généralement de situations concrètes, de manipulations d'objets connus (comme pour le ballon de baudruche), généralement des objets du quotidien. Lors de mon second stage en maternelle, pour la partie du programme Questionner le monde, l'enseignant prévoyait de travailler sur les besoins des plantes (eau, lumière), puis sur les bulbes et les graines. Enfin, il était également question, suite à cela, de mettre en place un aquarium à l'entrée de la classe dans lequel seraient disposées des plantes aquatiques. Cette fois-ci, l'enseignant a décidé de travailler, à juste titre selon moi car cela reste en lien avec une partie de ce qui a été vu précédemment, sur la flottaison et le coulage.

Se servir de situations concrètes de classe me semble également tout à fait pertinent pour débiter un apprentissage et l'ancrer plus facilement. Certes les élèves progressent beaucoup par le jeu, mais il leur faut également des situations concrètes de classe. Cela me semble tout à fait approprié d'utiliser ce genre de situation pour faire entrer les élèves dans un apprentissage. Prenons l'exemple des problèmes à une étape en mathématiques. En maternelle, les élèves sont assis sur des bancs au coin regroupement. J'ai trouvé cela très intéressant de faire réfléchir les élèves sur une situation dont ils étaient les acteurs. Voici le problème exposé par l'enseignante lors de mon premier stage : « Il y a un banc avec quatre élèves, un autre avec cinq élèves et un autre avec trois élèves. Combien d'élèves faudrait-il ajouter pour qu'il y ait cinq élèves sur les bancs de trois et quatre élèves ? » Les élèves comptaient en pointant leurs camarades du doigt (comptage) puis utilisaient leurs mains pour trouver la réponse, en allant de trois à cinq ou de quatre à cinq. L'énoncé a ensuite été complexifié par l'enseignante : « Combien d'élèves faut-il sur chaque banc pour que chaque banc ait le même nombre d'élèves ? Vous êtes trois ici, quatre ici et cinq ici. Vous avez le droit de vous déplacer. » Les élèves ont pris un temps de réflexion avant de saisir l'opportunité

de se lever. Les élèves les plus à l'aise disaient aux autres élèves comment il fallait procéder : un élève du groupe de cinq s'est alors déplacé vers le groupe de trois, pour ainsi avoir quatre élèves sur chacun des trois bancs. Lors de mon second stage, à l'arrivée des élèves, deux ou trois questions (en fonction des jours) leur étaient posées : « Mangeras-tu à la cantine ce midi ? », « Iras-tu au goûter cet après-midi ? », « Iras-tu aux activités de cet après-midi ? ». L'enseignant calculait ensuite le nombre de PS qui allaient à la cantine, au goûter et au TAP, puis de même pour les GS. Il faisait ensuite appel à un ou plusieurs élèves de GS pour procéder au calcul du nombre total d'élèves qui mangent à la cantine, qui vont au goûter et qui vont aux activités périscolaires. L'enseignant, ici, s'adressait donc aux élèves individuellement.

Cette posture de l'enseignant découle inévitablement de la pédagogie qu'il met en œuvre : traditionnelle ou différenciée. Pour ce qui est de la différenciation, certaines façons de procéder me paraissent trop stigmatisantes pour les élèves. Lors de mon premier stage en maternelle, les PS étaient avec l'ASEM (Agent Spécialisé des Écoles Maternelles) la plupart du temps. Les GS étaient en activités par groupe. Les activités étaient les mêmes pour tous les groupes (sauf quand il s'agissait de jeux de cartes pour apprendre à situer un nombre par rapport à un autre dans la comptine numérique). Lorsqu'il ne s'agissait pas de ces jeux, l'enseignante prenait avec elle quelques élèves autour d'une table pour faire du tutorat. Durant ma carrière professionnelle, je ne verrai pas d'inconvénient à faire travailler avec moi quelques élèves en difficulté. Ce qui me paraît inapproprié serait que ce soit toujours les mêmes élèves et que ce système de différenciation soit mis en œuvre pour toutes les activités. Certains élèves peuvent être réfractaires car ils se sentent à l'écart du reste du groupe et prennent conscience que s'ils se retrouvent à travailler avec l'enseignant c'est parce qu'ils ont des difficultés. Il est important de souligner la difficulté pour l'enseignant de gérer le travail avec son groupe d'élèves en tutorat, et les autres groupes qui travaillent en autonomie, qui n'ont pas conscience du niveau sonore et qui sont convaincus que l'enseignant n'a pas d'œil sur eux. Il me paraît pour cela très important dès le début de l'année de faire une mise au point sur le statut à accorder à l'erreur. Je trouve très intéressant de pouvoir faire bénéficier les élèves des temps d'APC (activités pédagogiques complémentaires) durant lesquels les élèves les plus en difficultés peuvent se retrouver avec des élèves d'autres classes et un enseignant de l'école (le leur ou non) pour travailler en petit groupe et sans bruit sur leur difficultés juste

avant le déjeuner. Cela devient alors à mon sens un moment privilégié. Une autre manière de procéder me paraît intéressante : il s'agit de faire des ateliers différents pour travailler sur la même notion. J'ai pu observer lors de mon second stage en maternelle que les ateliers différaient d'une table à l'autre. L'enseignant constituait lui-même les groupes également mais ne mettait pas à part les élèves les plus en difficultés. Les groupes constitués étaient hétérogènes et il était possible pour l'enseignant de passer de table en table pour repérer les difficultés des élèves, qui sont souvent aidés par leurs camarades. Se met alors en place du tutorat entre pairs. Les élèves les plus à l'aise donnent des explications aux autres. Cela leur confère une fois de plus une certaine responsabilité qui leur tient à cœur la plupart du temps. Dans ma pratique future, je pense que j'opterai plutôt pour des groupes hétérogènes bien que je ne sois pas certaine de mettre en place différentes activités pour une même séance. Je pourrai éventuellement faire un peu de tutorat pour certaines séances. Mais quelles sont les limites du tutorat et du travail en ateliers ?

J'ai pu observer des modes d'organisation différents à l'occasion de deux stages effectués en maternelle (en classe à double niveau petite section et grande section). Il y avait toujours des moments durant lesquels les enseignants devaient s'adresser à la classe entière, au groupe classe, notamment au moment du regroupement. Lors du premier stage, l'enseignante répartissait les élèves de Grande Section (les PS étant avec l'ASEM ou à la sieste) autour de trois tables différentes. Cependant, tous les élèves réalisaient la même activité, ce qui ne s'apparente pas à ce que j'ai pu observer lors de mon second stage en maternelle. En effet, lors de mon second stage, j'ai constaté que les ateliers différaient d'une table à une autre mais que les objectifs d'apprentissage restaient les mêmes où étaient très proches. Ce qui changeait était l'activité d'entrée dans cet apprentissage et il me paraît donc très pertinent de procéder ainsi pour pouvoir pointer les difficultés des élèves le plus précisément possible. De plus, tous les élèves ont l'opportunité de travailler sur chaque atelier.

Lors de ce second stage, j'ai également passé quelques journées en observation dans une classe de moyenne section. Dans cette classe, les ateliers s'organisaient en fonction du rythme des élèves. L'enseignante avait une fiche avec les trois ateliers (un à la table verte, un autre à la table bleue et un dernier à la table rouge), et elle savait quels élèves n'avaient pas encore réalisé tel ou tel atelier et les dirigeait donc vers ces derniers. Les élèves qui n'avaient

pas eu le temps de terminer une activité avaient la possibilité d'y retravailler lors de la séance suivante. Cependant, les élèves ne changeaient pas d'ateliers en cours de séance.

Lors de mon stage effectué dans la classe de Monsieur Doré, pendant que les PS étaient avec l'ASEM le matin ou en fin d'après-midi ou à la sieste après le déjeuner, les GS étaient répartis sur divers ateliers (trois ateliers de français ou trois ateliers de mathématiques). Les ateliers étaient représentés sur la partie droite du tableau sous forme de dessins : en haut les ateliers de français qui se déroulaient souvent le matin, en bas les ateliers de mathématiques qui avaient plutôt lieu l'après-midi. Des étiquettes plastifiées avec les prénoms des élèves de GS écrits en capitale étaient disposées sous les activités lors de la constitution des groupes par l'enseignant. Grâce à cette méthode, tous les élèves participent à chaque atelier pendant la séance car les groupes tournent. Cela me paraît utile pour l'enseignant : il peut ainsi aller voir les groupes à chaque table, déceler les difficultés des élèves et pourquoi pas faire ensuite des groupes de besoins.

B. Comment accompagner l'élève dans la gestion de ses émotions ?

Les émotions de l'enfant sont un vaste sujet qui, selon moi, mérite beaucoup d'attention et d'intérêt de la part des parents mais aussi des enseignants. Rappelons tout d'abord que pendant plusieurs mois suivant la naissance d'un enfant, ses besoins ne sont pas exprimés par la parole mais par des réactions physiques (par exemple, il pleure lorsqu'il a faim). Au sein d'une classe, il est essentiel dès le début de l'année, de fixer un cadre, de dresser la liste, avec les élèves, des règles de vie de classe. Il est très difficile pendant les premières années scolaires de l'enfant de le faire respecter la prise de parole. Certains parlent sans avoir été interrogés et sans même avoir montré un signe de volonté de prise de parole (lever la main par exemple). On peut ainsi se retrouver dans une classe où les élèves parlent sans écouter les autres, en pensant qu'ils sont seuls avec l'enseignant (l'égoïsme étant l'une des principales caractéristiques d'un enfant de cet âge). J'ai la chance d'être actuellement en stage dans une classe à double niveau CP- CE2 car je voulais me faire une idée sur ce qui serait éventuellement transposable du CP à la maternelle. Après des journées d'observation et un échange avec l'enseignant de cette classe, je pense qu'il serait tout à fait envisageable (pas dès la rentrée évidemment) de ne pas reprendre systématiquement les élèves s'ils ne dérangent pas le reste du groupe. En effet, il me semble presque impossible d'avoir le regard et l'écoute de

la totalité des élèves pendant plusieurs minutes. Il est extrêmement difficile pour les élèves de cet âge de rester longtemps assis sans détacher leur regard de l'enseignant. De plus, certains écoutent alors même qu'ils ne nous regardent pas et j'ai pu le constater plusieurs fois en interrogeant des élèves qui regardaient leurs vêtements ou leurs camarades. Mais que faire lorsque les émotions de l'enfant prennent une place trop importante et interfèrent avec le bon déroulement d'une journée ?

Deux des principales émotions que nous retrouvons chez les élèves de cycle 1 (car ceux-ci sont très expressifs) sont la tristesse et la colère. Et de ces émotions peuvent découler un grand sentiment de frustration. Il ne faut pas oublier que les élèves sont avant tout des enfants. Mais que faudrait-il faire face à des élèves réfractaires qui pleurent ou hurlent pour montrer leur opposition ou bien qui croisent les bras et froncent les sourcils ? Je n'ai pas de réponse précise à apporter à cette question. C'est une situation extrêmement difficile à gérer mais qui peut arriver dans n'importe quelle classe. Ce qui est certain c'est qu'il ne faut pas faire comme si ces élèves n'étaient plus dans la classe, mais qu'il ne faut pas non plus lui octroyer toute notre attention, au risque de laisser le groupe classe s'éparpiller. Durant mon premier stage en école maternelle, un élève s'était mis à hurler et à chahuter dans la classe. La classe se trouvant au rez-de-chaussée et une porte donnant immédiatement sur la cour de récréation, elle a décidé de le mettre dehors pour qu'il puisse se défouler sans déranger l'ensemble du groupe. J'ai été surprise par cette action car l'enseignante reste tout de même responsable de l'élève et il n'était pas toujours à portée de vue.

Un des élèves de grande section lors de mon second stage hurlaient et pleuraient pour avoir de l'attention de la part de l'enseignant. Cet élève ne parlait pas en début d'année et son moyen de communication résidait dans les cris et les pleurs. Il est parvenu à s'en détacher petit à petit et a bien compris qu'il faisait partie d'un groupe et qu'il était impossible de n'être qu'avec lui. Cette évolution au niveau émotionnel s'est d'ailleurs accompagnée d'une évolution du point de vue communicationnel mais aussi des apprentissages. Cet élève de GS qui faisait au début de l'année les mêmes activités que les PS, a peu à peu rejoint le groupe des GS et s'est montré très volontaire et fier de ce qu'il savait faire. Il est inutile de demander à un élève de réaliser une tâche qu'il ne peut pas faire s'il n'a pas déjà acquis d'autres compétences pré-requises. Dans la même classe, un autre élève ayant quelques difficultés notamment en français (phonologie et écriture principalement) manifestait sa colère puis sa

frustration par une attitude très expressive : le dos appuyé sur le dossier de sa chaise, les bras croisés et les sourcils froncés. Que faire pour que cet élève prenne conscience qu'il n'y a rien de dramatique à faire des erreurs ? D'abord je ne savais pas trop comment agir puis j'ai mesuré l'importance d'explicitier avec les élèves le statut de l'erreur, de leur expliquer que c'est grâce à celle-ci que l'apprentissage et les progrès sont rendus possibles.

Il me semble important de ne pas nier les émotions de l'enfant et de mettre un point d'honneur à la vigilance et à la compréhension de celles-ci, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves de petite section. Ils doivent petit à petit se détacher de l'adulte pour aller vers le groupe de pairs. Cependant, cette étape est plus difficile pour certains que pour d'autres. Ils gardent (le plus souvent dans leur sac) un objet transitionnel : le plus souvent le doudou. Au début, nous aurions tendance à leur dire de laisser leur doudou dans leur sac et de ne le prendre que pour la sieste. Un enfant qui réclame son doudou peut très vite être perçu comme un enfant capricieux alors que c'est un objet dont il peut parfois avoir besoin pour retrouver un certain équilibre émotionnel, pour apaiser cette vague d'angoisse et de panique due au fait de se trouver dans un établissement dans lequel ses parents ne sont pas. Je ne savais pas trop comment agir face à un élève qui a réellement besoin de son doudou mais mon hypothèse était que le pire à faire serait de refuser, catégoriquement et à chaque fois que l'élève le réclame, de lui laisser son doudou. De plus, grâce à mon intérêt pour les émotions de l'enfant, je pensais qu'il devrait être alors possible de laisser un élève prendre son doudou, même si je n'avais pas encore d'idée concernant la durée de cette autorisation sur le déroulement d'une journée.

J'avais pu observer pendant mon premier stage en maternelle que le doudou n'était pas du tout autorisé à l'intérieur de la classe, sauf au moment d'aller à la sieste. Le refus était catégorique et certains élèves avaient du mal à se mettre au travail tandis que d'autres pleuraient pendant plusieurs minutes.

J'avais une certaine appréhension lors de mon second stage en maternelle concernant ce qu'il fallait autoriser pour un élève de PS qui pleurerait à chaudes larmes en arrivant à l'école et qui ne voulait pas quitter sa maman. Une fois sa maman partie, il réclamait son doudou. Ce qui a suivi cette réclamation ne s'est pas déroulé comme je l'avais imaginé. Nous avons autorisé cet élève à entrer en classe avec son doudou dans les bras pour le rassurer et calmer ses pleurs et ses peurs. Mon appréhension venait principalement du fait que d'autres élèves de

PS auraient pu avoir envie de faire la même chose. Je dois admettre que j'ai été agréablement surprise par l'ensemble des élèves, qui n'ont absolument pas cherché à ce que nous leur accordions le même « privilège ». Aucun d'entre eux n'a focalisé son attention dessus ni réclamé leur doudou. L'élève concerné, quant à lui, commençait la journée avec son doudou dans les bras et le mettait peu à peu de côté au fil de la journée. Cet objet transitionnel aurait pu nous jouer des tours et interférer avec les apprentissages de l'élève, pour qui l'arrivée dans cette école était déjà assez complexe du point de vue langagier (il s'agissait d'un élève russophone). L'élève paraissait cependant plutôt volontaire, il prenait son doudou dans la main gauche lorsque je prenais sa main droite pour l'aider à écrire son prénom ou pour faire le dessin pas à pas. Il n'était pas du tout réfractaire mais avait besoin d'être rassuré : c'était un nouveau lieu pour lui, de nouvelles personnes qui ne parlaient pas la même langue que lui. Mais qu'en est-il des élèves pour qui la capacité de concentration est plus faible et qui ont tendance à être distraits ?

Même si cela peut effrayer et susciter une certaine réticence de quelques enseignants à cause du niveau sonore que cela pourrait engendrer, le domaine musical a une place prépondérante en maternelle dans la gestion des émotions. Que peut faire l'enseignant lorsque le chahut prend place lors de la transition entre deux activités et que les élèves paraissent agités ? J'ai pu observer en stage une pratique qui m'a surprise et que je réutiliserai sûrement si je suis en poste en maternelle un jour : lors de la phase de rangement des cahiers et des jeux entre les premiers rituels du matin et le premier moment de regroupement de la matinée, il est arrivé quelques fois que cela se fasse en chanson. Cela a donné un certain rythme à la réalisation de cette tâche et a éliminé tous les bavardages, laissant ainsi place à une atmosphère sonore plus agréable et anticipant la réunion de ce groupe classe. De plus, force est de constater que la musique peut aussi être utilisée pour recentrer l'attention des élèves juste au début du moment du regroupement, lorsqu'ils sont déjà assis sur les bancs.

Pourrions-nous penser à utiliser la musique à d'autres moments de la journée et à l'extérieur de la salle de classe ? Il conviendrait, à mon sens, dès que l'on sent qu'elle pourrait nous être utile. En cycle 1, dans la plupart des écoles, il y a des moments consacrés au passage aux toilettes, notamment après les récréations ou juste après la pause méridienne (et également après la sieste souvent pour les PS). Les élèves ne pouvant pas aller aux toilettes tous en même temps, certains attendent dans le couloir. Nous pouvons donc déjà prévoir ce

qu'ils seraient tentés de faire : bavarder, chahuter, etc. Pour cela, dans un moment comme celui-ci, où le brouhaha pourrait être le maître mot, utiliser la musique me paraît pertinent. Les élèves apprécient généralement tous chanter et cela évite les débordements, notamment lorsque le professeur des écoles doit effectuer une tâche non différable (rangement du parcours de motricité par exemple).

C. Favoriser la construction de l'autonomie de l'élève

Que faudrait-il faire pour favoriser le développement de l'autonomie de l'élève ? Durant mes deux stages effectués en maternelle, j'ai pu constater qu'un système similaire aux deux classes avait été mis en place : les élèves, à leur arrivée en classe, devaient prendre leur étiquette prénom posée sur la table et aller l'accrocher au tableau. Les PS avaient leur photo à côté de leur prénom pour les aider et c'est à ce niveau là que j'ai vu une différence entre mes deux stages. Lors de mon premier stage, les PS s'appuyaient en effet sur leur photo pour retrouver leur étiquette et cela était bien souvent provoqué par les parents. Certains restaient quelques minutes à l'entrée de la classe et accompagnaient leur enfant pour trouver l'étiquette correspondante. Malheureusement, nous entendions beaucoup d'entre eux dire « Alors, où est ta photo ? ». Cela pousse les élèves à chercher leur photo et ne les apprend pas à reconnaître leur prénom écrit en capitale d'imprimerie. A l'inverse lors du second stage, les étiquettes étaient placées sur le référentiel (c'était là que se trouvaient les photos des élèves) mais je n'ai pas observé d'élèves qui avaient absolument besoin de se voir en photo pour repérer leur prénom. J'ai vérifié mon observation en cachant les photos des élèves. Ils étaient tout à fait capables de choisir la bonne étiquette sans qu'il soit nécessaire de voir leur photo à côté.. Lors de ce même stage, il tenait à cœur au PS de mettre les étiquettes des absents sur le côté gauche du tableau, pour anticiper le jeu des étiquettes.

De ce fameux premier rituel de la journée qu'est celui des étiquettes découlait effectivement un autre rituel très similaire dans les deux classes de maternelle que j'ai pu observer. En effet, en début d'après-midi, pendant que les PS étaient à la sieste, les GS entamaient cette seconde partie de la journée par un rituel de mathématiques (lors de mon second stage, il était parfois fait dans la matinée, en présence des PS). Les étiquettes prénom des élèves absents et présents étaient accrochées au tableau. Les enseignants leur demandaient alors combien d'élèves étaient absents et en conséquence combien d'élèves étaient présents en

classe. Les élèves interrogés par les enseignants se levaient pour aller en direction de la frise numérique située sur le bas du tableau. Plusieurs méthodes étaient utilisées par les élèves mais tous avaient le réflexe d'utiliser l'outil approprié pour trouver la réponse.

Je me suis très souvent demandé ce qu'il serait possible de faire en maternelle avant que tous les élèves rejoignent le coin regroupement. Faut-il les mettre au travail directement ? Faut-il les laisser jouer jusqu'au moment du regroupement ? Avant mes observations, je pensais qu'il était certainement difficile de faire venir les élèves au coin regroupement alors qu'ils jouaient depuis leur arrivée en classe. Cependant, je pense qu'il faut avoir de l'expérience pour trouver un juste-milieu. Ils arrivent au compte-goutte et il faut évidemment que les premiers arrivés aient quelque chose à faire. Pendant mon premier stage en cycle 1, après avoir collé leur étiquette prénom au tableau, les élèves de PS jouaient seuls, certains s'asseyaient autour d'une table où était l'ASEM pour faire un jeu qui s'inscrivait dans une partie de la seconde période et qui était en lien avec ce sur quoi les élèves travaillaient en français et en arts. Les GS quant à eux pouvaient lire ou jouer à une table avec les jeux préalablement mis en place sur les tables. Une chose m'a surpris : certains préféraient passer du temps sur leur plan de travail (fiche avec différentes activités de mathématiques ou de français, validées une par une par l'enseignante lorsqu'elles étaient faites sans erreurs. Comme je me l'étais imaginé, il était difficile de faire venir au coin regroupement les élèves qui n'avaient fait que jouer depuis leur arrivée. Des minutes ont été perdues en attendant qu'ils arrêtent ce qu'ils faisaient et qu'ils rangent surtout. Cela dit, l'étape du rangement me semble primordiale.

A l'inverse, lors de mon second stage, les élèves sont mis en activité dès leur arrivée. Une fois les étiquettes prénom collées au tableau, les PS prenaient leur cahier et écrivaient leur prénom tout en l'épelant, avec l'aide de l'ASEM bien sûr. Ils devaient ensuite reproduire sur la page de droite de leur cahier un dessin qui avait été fait sur la page de gauche devant eux. Il fallait là encore leur tenir la main. Puis les semaines ont passé, et lorsque le moment avait été jugé opportun par l'enseignant, le dessin de la page de gauche est devenu une bande de papier sur laquelle figurait les étapes d'un dessin (différent tous les jours). Les élèves avaient donc moins besoin de l'adulte, que ce soit pour décomposer un dessin pas à pas ou pour tenir leur main pour réaliser le dessin. Les élèves de GS quant à eux devaient barrer la case du jour précédent dans le calendrier qui se trouvait dans leur cahier et entourer la date du

jour. Ils écrivaient ensuite sur une ardoise la date et leur prénom (uniquement en capital au début de l'année puis en cursive également avec l'aide de l'enseignant). Ils étaient ensuite autorisés à jouer ou à dessiner, et savaient que le moment du regroupement n'était plus très loin.

Une difficulté supplémentaire voit le jour dans de nombreuses classes à double niveau. Pour ce qui est de la maternelle, il me paraît indispensable de faire entrer en cohésion l'ensemble du groupe classe à un ou plusieurs moments de la journée. Cependant, j'ai bien conscience que ce n'est pas évident à mettre en place. De mon point de vue, lors de mon premier stage, le double niveau n'était pas suffisamment pris en compte en tant qu'un seul groupe. Au coin regroupement, les comptines étaient récitées par les élèves de GS tandis que certains élèves de PS avaient envie d'essayer. Cela me semblait être une bonne opportunité pour encourager les PS et les féliciter car même si cela n'était pas attendu d'eux par l'enseignante, ils essayaient et semblaient parfois même plus aguerris que leurs aînés. Ces élèves qui avaient envie de montrer ce qu'ils savaient faire pouvaient se sentir mis à l'écart. Il y avait tout de même des moments où l'enseignante montrait le travail des PS aux GS et inversement notamment pour tout ce qui était de l'ordre des arts plastiques. Cette façon de procéder me paraît idéale pour valoriser le travail des élèves et les encourager à continuer.

Certains élèves ont besoin d'un étayage au corps plus important que les autres. C'est-à-dire qu'ils ont besoin d'un adulte pour accomplir une tâche, soit parce qu'il a de grosses difficultés, soit parce qu'il a un handicap par exemple. Dans la classe de PS-GS de Monsieur Doré, un élève de grande section faisait, au début de l'année, les activités et ateliers des PS. En effet, ses compétences et ses connaissances ne lui permettaient pas de suivre les apprentissages de GS. Ont découlé pour moi de grosses inquiétudes concernant cet élève qui ne parlait pas, qui hurlait et pleurait beaucoup.

J'ai par la suite constaté une très belle évolution : cet élève a progressé au niveau des activités quotidiennes (dans la cour de récréation avec ses camarades et autres activités durant lesquelles l'élève pouvait être seul ou en interaction avec un groupe). Lors des ateliers, il ne demandait plus la présence d'un adulte et il essayait de participer aux ateliers en même temps que les autres même si son rythme était différent (j'ajouterais tout de même que chaque élève progresse à un rythme différent). Cet élève trouvait en l'adulte un réconfort, une sorte de

substitut maternel. Or, il est impossible de ne s'occuper que de cet élève toute la journée. Notre rôle est d'amener l'ensemble des élèves à progresser, à évoluer dans les apprentissages.

Les élèves ont besoin d'apprendre par le jeu. Plus ils sont petits, plus ils ont besoin d'apprendre par des situations concrètes, des jeux. Lors de mon premier stage, j'avais trouvé qu'il n'y avait pas tant de jeux que cela sauf des jeux de cartes pour apprendre à comparer des nombres (Bata-Waf, jeu de la bataille, etc.). Lors de mon second stage, les PS avait un jeu qui liait l'apprentissage des nombres cardinaux et des couleurs. Il s'agissait de lancer deux dés (un avec les couleurs, l'autre avec les constellations) et de choisir le bon nombre d'animaux et de la bonne couleur, à placer dans la bonne maison (de couleur identique à celle des animaux). Les GS quant à eux, avaient des jeux pour le français et pour les mathématiques. Pour le français, ils jouaient au loto de l'alphabet, aux dominos de l'alphabet et pour les mathématiques il y avait le Bata-Waf, le domino des constellations, le domino des formes.. Pour les jeux de loto, l'enseignant désignait un maître du jeu qui était celui qui allait tirer les cartes. Bien sûr, les élèves avaient le temps de faire plus d'une partie avant de changer d'atelier et le maître du jeu n'était évidemment pas le même d'une partie à l'autre, car tous les élèves, même ceux les moins en difficulté, doivent pouvoir savoir où ils en sont et continuer à progresser.

Il me paraît indispensable de souligner l'importance du coin jeux en classe de maternelle. Comme dit précédemment, les élèves de maternelle apprennent énormément par le jeu. Dans la plupart des classes, nous retrouvons l'aménagement d'un espace cuisine. Les élèves apprennent énormément par mimétisme : ils tentent de reproduire ce qu'ils observent autour d'eux en dehors de la sphère scolaire. Ils acquièrent ainsi de l'autonomie pour les tâches du quotidien en imitant ce que les adultes autour d'eux font. D'autres espaces peuvent être aménagés pour favoriser l'acquisition de l'autonomie au cycle 1. Par exemple, un espace comprenant le matériel de classe (tubes de colle, ciseaux, feutres, crayons, etc...) avec des étiquettes illustrant le matériel et le nom de ce matériel écrit en dessous. Les élèves savent ainsi qu'ils peuvent aller se servir sans nécessairement demander à l'enseignant où se trouve tel matériel.

Mes deux stages en maternelle s'étant déroulés dans des classes à double niveau (PS - GS). Les apprentissages menant vers l'autonomie et la responsabilisation n'ont pas uniquement lieu entre les murs de la classe. Dans le cas d'une classe à double niveau, il me

paraît important de créer des moments où les plus petits et les plus grands ne forment plus qu'un seul groupe à part entière. De ce fait, dans les deux classes observées, au moment de se ranger pour sortir de la classe ou pour y revenir, les enseignants exigeaient qu'un grand soit rangé avec un petit. Cela conférait une responsabilité aux plus grands qui avaient envie de donner l'exemple et d'accompagner les plus petits. Cela permettait également d'effacer la rupture entre les deux niveaux qu'il y a en classe et aux plus petits de se retrouver avec une sorte d'intermédiaire entre leurs pairs du même âge et un adulte, ce qui pouvait parfois les rassurer. Lors de mon second stage, l'enseignant demandait même à ce que les élèves se rangent de la manière suivante (car c'était possible dans cette classe) : un grand avec un petit, une fille avec un garçon. Les élèves peuvent également être mis en situation de responsabilité lorsque l'école permet l'emprunt de livres. Les élèves doivent penser à les ramener à l'école, ils en sont responsables. Une pratique que j'ai observée dans trois classes différentes était la distribution de responsabilités au sein de la classe : par exemple, deux élèves chefs de rang, un élève ramasseur de cahier, un autre distributeur, etc.

En ce qui concerne le climat de la classe, il me semble primordial de ne pas mettre les garçons d'un côté et les filles de l'autre. Il est également intéressant, lorsque l'on a une classe à double niveau comme j'ai pu observer en stage, d'avoir des moments dans la journée où PS et GS par exemple font la même activité au même moment (c'est le cas en motricité ou lors des rituels du matin). Les plus petits, voulant faire comme les grands, m'ont paru très attentifs aux interventions des autres élèves et essayaient même d'ajouter des éléments de réponses à celles des plus grands.

Conclusion

Respecter le développement cognitif de l'élève c'est tout d'abord le prendre en compte et partir le plus possible de situations concrètes (situations quotidiennes et/ ou situations de classe) afin d'augmenter les chances que la compréhension et l'ancrage des apprentissages soient efficaces et prolongés dans le temps. Au cycle 1, le jeu a une place prépondérante dans les apprentissages. D'après des recherches, la pédagogie différenciée serait la plus respectueuse du développement cognitif de l'enfant. Cependant, il s'agirait que ce soit une pédagogie efficace qui augmente la productivité des élèves. De cette pédagogie différenciée découle le système des ateliers. Mais faut-il créer des ateliers qui diffèrent d'une table à une

autre ou bien garder le même à toutes les tables pour plusieurs séances ? Il faudrait selon moi varier les activités d'une table à une autre et permettre aux élèves de changer d'ateliers (soit au cours d'une séance, soit d'une séance à l'autre). Également, faut-il avoir un groupe d'élèves en difficultés avec soi (tutorat) ou se laisser la possibilité de se déplacer de table en table pour voir où en sont les élèves ? Constituer des groupes hétérogènes et laisser les élèves en difficulté avec des élèves ayant un niveau plus avancé est une méthode que j'essaierai d'appliquer. Par ce biais, nous évitons la stigmatisation des élèves en difficulté et nous responsabilisons les autres élèves, qui pourront apporter leur aide et peut-être même donner des explications avec leurs propres mots, qui seront compris de tous (tutorat entre pairs).

En maternelle, il est nécessaire d'accompagner l'élève dans la gestion de ses émotions (notons que les enfants de petite section n'ont pas plus de 3 ans et que quelque temps auparavant, l'expression de leurs émotions passait par des expressions physiologiques (cris, pleurs, rire). Dans ma future carrière, il me semblerait indispensable d'établir, dès le début de l'année, les règles de vie de classe avec les élèves et pour les élèves. Les deux émotions qui reviennent fréquemment au cycle 1 sont la tristesse et la colère. Nous pouvons rapidement nous sentir démunis face à cela. Pourtant, je ne vois pas d'inconvénient à laisser un élève faire une pause de cinq minutes parce que la colère (puis la frustration qui en découle) prend le dessus devant un exercice qu'il n'arrive pas à faire ou pour lequel nous venons lui donner des indications supplémentaires. D'ailleurs, je clarifierai, lors de la réunion de rentrée devant les parents et les élèves, le statut de l'erreur et la place à lui accorder. Pour ce qui est du doudou, bien qu'il puisse me sembler nécessaire à l'intégration et au bien-être de certains élèves dans la classe, je n'autoriserai pas tous les élèves à garder leur doudou dans les bras toute la journée. Cependant, j'explicitai les raisons pour lesquelles j'autorise tel élève à garder son doudou.

Comment débiter la journée dans une classe de maternelle ? L'équipe enseignante semble d'accord sur le fait de créer des étiquettes prénom que les élèves cherchent (par reconnaissance de leur prénom écrit en capitale d'imprimerie pour les plus petits, en script pour les plus grands) et vont coller au tableau à leur arrivée. Pour la réalisation de cette tâche les élèves deviennent peu à peu autonomes et cela devient presque un automatisme. Il me semble convenable de passer ensuite à un rituel, puis à des jeux pour les élèves qui ont le plus d'avance (sans oublier de faire participer les élèves au rangement des jeux car cela les responsabilise et favorise leur autonomie), avant de passer au coin regroupement.

L'autonomie des élèves se construit grâce à des moments de responsabilisation. En effet, dans une classe à double niveau permettent de responsabiliser les élèves et d'ainsi développer leur autonomie : demander aux plus grands de se ranger avec les plus petits, confier à chaque élève un livre provenant de la bibliothèque et qu'il devra penser à rapporter à l'école.

L'école est un pilier du développement. En effet, chaque enfant s'y développe à son rythme, petit à petit. Ce développement est en continuelle ascension durant toute sa scolarité. Il concerne le langage, la construction de son identité ainsi qu'une prise de conscience de nouvelles responsabilités. La maternelle est l'école du « devenir élève ». L'élève s'y développera cognitivement en tenant compte de ses émotions, en gérant son comportement, tentant un début du « devenir autonome. » C'est un lieu transitionnel, d'échanges permettant la socialisation entre pairs par le détachement familial. Ce détachement émotionnel sera potentiellement substitué par la présence d'un objet transitionnel en petite section. A travers différentes pédagogies, différents outils, l'étayage mais aussi par sa figure d'attachement, l'élève obtient une assurance dans sa production, ce qui lui permet de réussir, d'exprimer celle-ci et d'accroître son autonomie.

Puisqu'au cycle 1, la lecture d'histoires faite par l'enseignant est un support qui prend une place importante pour différents apprentissages et compétences à acquérir, nous pouvons également nous demander s'il serait pertinent d'utiliser la littérature pour travailler la verbalisation des émotions.

Références bibliographiques

- Bisault, J. & Rebiffé, C. (2011). Découverte du monde et interactions langagières à l'école maternelle : construire ensemble un objet d'investigation scientifique. *Carrefours de l'éducation*, S1, 13-28.
- Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, 66, 14-22.
- Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*, 181, 71-82.
- Guillain, A. & Pry, R. (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 158, 59-69.
- Hénaff, F., Guernic, A. L., & Salon, C. (2012). *Un élève est aussi un enfant : Education, relations et émotions*. InterEditions.
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique. *Recherches en Education*, 20, 66-75.
- Joyeux, A. (2010). L'enfant auteur de ses apprentissages. *Spirale*, 53, 33-36.
(2022). Les différents types d'émotions. Consulté le 03/04/2022.
<https://www.hmrconsulting.fr/les-emotions/>
- Leleu-Galland, È. (2015). L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. *Enfances & Psy*, 66, 23-32.
- Leroy, G. (2019). Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 53-72.
- Maury, L. (2008). Les stades du développement de l'enfant. Dans : Liliane Maury éd., *Le développement de l'enfant* (pp. 75-103). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Métra, M. (2009). Pour une école maternelle « suffisamment bonne ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 89-97.

(2012). Autonomie. Consulté le 03/04/2022. <https://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Consulté le 03/04/2022.

<https://eduscol.education.fr/document/20062/download>

Résumé

Au cycle 1, l'enseignement frontal réduit considérablement l'ancrage des apprentissages et l'étendue des compétences acquises sur le long terme (c'est également valable pour les autres cycles mais moins prégnant). Les élèves ont besoin de manipuler et de se servir de situations concrètes pour rendre plus efficaces leurs apprentissages. De plus, prendre en compte les émotions de l'élève permet une adaptation faite par l'enseignant, qui respecte ainsi les étapes scientifiquement prouvées (par les expériences de Wallon et de Piaget) du développement de l'enfant. Ce mémoire fait part d'observations de stage et d'expérimentations visant à accompagner l'élève vers une meilleure gestion de ses émotions et le développement de son autonomie. Pour cela, vers quelle pédagogie faudrait-il tendre ? Faut-il opter pour le tutorat fait par l'enseignant ou privilégier le tutorat entre pairs ? Quelle place doit-on accorder au doudou ? Interdire son usage est-ce la meilleure pratique ?

*Mots-clés : Développement de l'enfant / Autonomie/ Émotions / Figure d'attachement/
Ateliers / Différenciation / Objet transitionnel*

Summary

In cycle 1, frontal teaching considerably reduces the anchoring of the learning process and the extent of skills acquired over the long term (this also applies to other cycles but with less prevalence). Students need to manipulate and use concrete situations in order to make their learning more effective. In addition, taking into account student emotions leads to an adaptation made by the teacher, which thus respects the scientifically proven stages (by the experiences of Wallon and Piaget) of child development. This dissertation shares observations and experiments made during internships and aimed at accompanying each student towards a better management of his emotions and the development of his autonomy. To achieve this goal, which pedagogy should we strive towards ? Should we opt for teacher-led tutoring or encourage peer-to-peer tutoring? What place should be given to the comfort object ? Is banning its use the best thing to do ?

*Key-words : Child development / Autonomy / Emotions / Attachment figure / Workshops
Differentiation / Transitional object*