



HAL
open science

L'autonomie de l'enfant en maternelle : évolution des représentations chez des parents issus d'un milieu socioculturel favorisé

Sophie Briquet-Duhazé

► **To cite this version:**

Sophie Briquet-Duhazé. L'autonomie de l'enfant en maternelle : évolution des représentations chez des parents issus d'un milieu socioculturel favorisé. Diversité : ville école intégration, 2009, Seul et ensemble, 157, pp.134-138. hal-01902017

HAL Id: hal-01902017

<https://hal.science/hal-01902017>

Submitted on 23 Oct 2018

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.

L'autonomie de l'enfant en maternelle

Sophie Briquet-Duhaze, maître de conférences en sciences de l'éducation, laboratoire CIVIIC et IUFM de l'université de Rouen - sophie.briquet@univ-rouen.fr

Cet article présente une expérience de complémentarité entre les rôles éducatifs de la famille et de l'école maternelle. Il analyse les représentations de l'autonomie de l'enfant chez des parents issus d'un milieu social favorisé qui comblent un relatif délaissement affectif par un bain culturel voire matériel.

Cette expérimentation s'est déroulée durant dix ans en moyennes et grandes sections (enfants de 4 et 5 ans) dans une école maternelle rurale française, proche d'une grande ville et comprenant deux classes. 85 % des parents appartenaient à la catégorie 3 des cadres et professions intellectuelles supérieures (professions libérales, cadres de la fonction publique, cadres d'entreprise.) aujourd'hui définie par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) grâce aux professions et aux catégories socioprofessionnelles (les PCS ayant remplacé les CSP, catégories socioprofessionnelles en 1982) classant la population selon une synthèse de sa profession, de sa position hiérarchique et de son statut.

Dans un premier temps, la réflexion s'est fondée sur la réponse la plus pertinente à apporter à un double questionnement :

- Comment transformer l'accueil du matin intégré traditionnellement à l'emploi du temps d'une classe maternelle, moment qui paraissait pédagogiquement pauvre même s'il était affectivement nécessaire quelquefois pour certains enfants ?
- Comment prendre en compte l'hétérogénéité de la classe à double niveau (moyenne et grande sections) d'une trentaine d'élèves chaque année ?

L'amélioration de ce temps matinal impliquait une mise au travail rapide et efficace s'appuyant sur les interactions entre les élèves d'une section ou des deux. Leur autonomie devenait une nécessité, une condition de ce projet d'ateliers.

AUTONOMIE MODE D'EMPLOI

Selon Hoffmans-Gosset (1994), l'autonomie consiste à construire soi-même sa loi et à disposer de soi dans diverses situations pour une conduite en harmonie constante avec sa propre échelle de valeurs. L'autonomie recouvre différents champs. L'autonomie physique, qui est la prise de conscience par l'enfant de ses possibilités et l'apprentissage de gestes quotidiens, le conduit à s'éprouver comme une personne authentique, responsable et capable de se projeter dans l'action. L'autonomie affective consiste à pouvoir peu à peu se détacher de l'adulte et contribue fortement à la socialisation. Elle n'exclut pas la dépendance mais garantit, à travers l'autre et les relations de personne à personne, la construction du sujet. Enfin, l'autonomie intellectuelle conduit l'enfant à pouvoir penser par lui-même, à structurer sa personnalité.

Pour les parents, l'autonomie physique et l'autonomie affective sont fortement liées et marquées par des repérages spatiaux de rupture. En effet, le souhait de rendre l'enfant autonome se traduit par le non-accompagnement jusqu'à la classe (l'habituer à se rendre seul), ou bien le peu d'aide au déshabillage (l'habituer à se débrouiller seul) ou encore par le fait de ne pas systématiquement embrasser l'enfant le matin (l'aider à grandir, ne plus être un bébé). Ce choix d'un relatif délaissement affectif, justifié par les familles comme étant des marques sociales importantes du rôle des parents dans l'éducation réussie de leurs enfants, est en revanche partiellement comblé par un bain culturel (visites au musée, cinéma, fréquentation des bibliothèques, etc.) voire matériel (ordinateur, télévision) tout aussi important. Ces pratiques sociales ne peuvent être questionnées du point de vue éducatif car elles sont réfléchies, argumentées, contrairement au délaissement affectif constaté dans des milieux dits défavorisés. Cependant, en apparence, cela se traduit par des actions semblables.

L'autonomie intellectuelle, quant à elle, est fortement investie par la réussite scolaire dans les apprentissages fondamentaux de lecture, écriture et mathématiques. Mais, cette réussite ne vaut que si elle permet d'établir une hiérarchie des performances en termes de comparaison entre enfants par les parents et non pour l'enfant lui-même et/ou sa famille uniquement. La précocité voulue et aboutie - par un passage de classe demandé et obtenu ou bien par l'apprentissage de la lecture maîtrisé avant l'entrée au CP - est le critère essentiel permettant aux parents de confirmer leurs bons choix éducatifs aux yeux de leur milieu social d'appartenance.

L'autonomie problématique de l'élève dans les classes à plusieurs niveaux

Le travail en autonomie dans une classe à plusieurs niveaux induit des changements de points de vue sur la notion de connaissance au sens large, sur les contenus et les apprentissages dans les autres niveaux que celui auquel appartient l'élève. Ces apprentissages sont une spécificité de la classe unique où notamment l'élève, plus que dans tout autre univers scolaire, a l'opportunité d'observer l'enseignant faire classe à un groupe dont il ne fait pas partie. Les recherches sur les représentations (Barre de Miniac, 1995) font état de différences, dans des milieux sociaux contrastés, entre l'écriture et/ou la lecture qui seraient perçues soit comme des activités purement scolaires facilitant le passage d'une classe à une autre soit comme des activités à usage social, personnel et donc avec une finalité clairement élaborée. Nos observations en classe unique ont tenté de mettre à jour ces représentations par rapport à la lecture, mais surtout pour savoir dans quelles mesures ce cadre scolaire particulier permet l'élaboration de ces représentations. Nous pouvons en effet supposer que le regroupement dans un même lieu d'élèves d'âges différents conduit chacun d'eux à comprendre l'enjeu, l'usage, la nécessité d'acquérir telle compétence ou tel savoir, en constatant le réinvestissement qui en est fait dans les cours supérieurs.

Cette expérimentation débute par l'observation d'élèves de moyenne section lorsque l'enseignante réalise une leçon de lecture aux élèves de grande section (Briquet-Duhazé, 2004). L'analyse met à jour "l'écoute furtive" des élèves de moyenne section. Ces interactions se manifestent par des regards, des postures (enfants qui tournent la tête, se lèvent), mais également par des échanges entre pairs alors qu'ils ont, dans le même temps, un travail en autonomie à mener. Les observations en classe unique valident l'existence et la teneur de ces interactions, en lecture notamment, par le biais de l'écoute furtive, en dehors de tout comportement significatif et observable chez les élèves.

Méthodologie : création d'ateliers pluridisciplinaires

Les modèles de gestion de classes multiniveaux en élémentaire ou en primaire sont-ils transférables en maternelle ? Quels peuvent être les niveaux d'exigence concernant cette compétence ? Quelle autonomie dans les apprentissages d'élèves plus jeunes - ici 4 et 5 ans, non-scolarisés - avec des élèves plus âgés et lecteurs ?

La recherche d'une réponse efficace s'est traduite par la mise en oeuvre d'une pédagogie, au moment de l'accueil du matin, favorisant l'autonomie de l'élève mais aussi l'évolution des représentations des parents.

Le déroulement simultané de douze ateliers pluridisciplinaires permet aux élèves de moyenne et grande sections, de savoir apprendre (chacun à son rythme) avant d'acquérir un savoir disciplinaire donné. Le travail autonome guide l'élève dans l'acquisition de ses savoirs en le considérant capable d'effectuer ses choix, de s'évaluer, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à comprendre, en l'associant à l'organisation d'une démarche pour un meilleur réinvestissement de ses acquis (Briquet-Duhazé, 2005).

Le premier objectif de l'organisation est de proposer aux élèves des activités diverses. Le second, d'un point de vue sociologique, est d'apprendre, de résoudre des problèmes ou des questionnements en interaction avec d'autres enfants, au sein de petits groupes. Barlow (1993), pour définir les buts de ce type de méthode, écrit que lorsque les enfants travaillent en groupes, la coopération, le dialogue, la solidarité apparaissent, plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme. Les objectifs à atteindre par les enfants sont intimement liés : choisir son activité, sortir et ranger le matériel dont on va avoir besoin, connaître les consignes de travail ou trouver les moyens de se les faire donner qualifient en partie cette autonomie.

Il est certain également que l'autonomie se définit par l'attitude de l'enfant lorsque celui-ci n'a plus ses repères, ne sait plus à quel atelier se rendre, ne connaît pas la consigne. Quel cheminement va-t-il emprunter pour résoudre cette difficulté ? Ne pas savoir, ne pas agir c'est déjà être dans l'expérience et dans l'apprentissage si l'enfant sait pertinemment qu'il a des outils pour progresser, des attitudes à adopter. En ce sens, peut-on avoir un objectif d'autonomie des élèves sans leur avoir expliqué auparavant ce que représente cette autonomie, sa valeur et surtout son réinvestissement ? L'enfant doit savoir ce que l'enseignant attend de lui et doit pouvoir, en fonction de ses choix, hiérarchiser lui-même son travail : ne pas avoir pu réaliser une fiche de lecture totalement ou partiellement n'entravera en rien ses apprentissages et sa confiance en lui s'il comprend, d'une part, qu'il existe d'autres travaux correspondant à ses dispositions du moment et si, d'autre part, il reprend la fiche un peu plus tard et perçoit qu'il est allé au-delà dans la réalisation et la réussite du travail demandé et effectué.

Le fait que l'élève puisse reprendre un travail au fil de l'année et/ou sur deux ans et construire de ce fait sa propre notion de progrès est un paramètre incontournable dans cette organisation, ce qui de surcroît renforce la confiance en sa réussite probable avant de débiter l'activité. Lorsqu'un même exercice est proposé à l'ensemble de la classe, l'enfant en difficulté entrera plus aisément dans une autoévaluation primaire défavorable que surdimensionnée.

Le nombre de places possibles a été déterminé par la nécessité de regroupements variés sans excéder un maximum de cinq afin que les interactions entre les élèves puissent nourrir leur autonomie et contribuer à la réussite des apprentissages. Comme le précise Meirieu (1989), l'attention doit être portée sur le réseau de communication homogène dans lequel chaque

élève pourra échanger avec tous les autres. Cette homogénéité peut transparaître grâce aux petits groupes en veillant cependant à ce que l'organisation soit constante sans en figer la composition interne par l'inscription des mêmes élèves.

Chacun choisit à tour de rôle l'atelier désiré (les grands puis les moyens et inversement deux jours après). Pour cette raison, le nombre de places offertes est supérieur d'un tiers à peu près au nombre d'élèves. Cette proportion permet au dernier élève désigné d'avoir encore le choix de son atelier puisque quarante et une places sont disponibles. Les élèves choisissent un atelier mais aussi par voie de conséquence, des camarades. Chaque jour, les enfants se rendent à leur atelier dès leur arrivée progressive à l'école, entre 8 h 50 et 9 h 05 (heure de fermeture de la porte d'entrée) et 9 h 30, moment du rangement des ateliers par les élèves avant le regroupement. L'accueil du matin est donc inclus dans ce temps actif. Les élèves s'installent rapidement et s'impliquent dans l'activité du fait de leur propre choix. Il n'y a pas de chahut ni de flottement. L'installation progressive permet également à l'enseignante d'être disponible quelques minutes pour les parents souhaitant communiquer une information.

Traditionnellement en maternelle, lors de la mise en place d'ateliers, l'enseignant prend en charge l'un d'eux pendant que les trois autres fonctionnent en autonomie, ce qui permet une rotation des quatre ateliers pour chaque élève durant une semaine. La gestion de douze ateliers quotidiens ne peut adopter ce fonctionnement en contradiction avec l'objectif d'autonomie et la volonté d'offrir à tous les mêmes enseignements.

Le rôle de l'enseignante est de lire la consigne, aider, orienter, encourager, proposer, corriger, apprécier... mais en intervenant le moins possible afin de favoriser le tâtonnement expérimental et les interactions entre les élèves.

Que l'enfant ait réalisé une fiche, une construction, seul ou à plusieurs, cela n'est pas mentionné. Par contre, que l'élève sache exprimer ses difficultés, qu'il ait su demander de l'aide, qu'il puisse expliciter ses démarches, sont autant d'évaluations de compétences transversales révélées par l'observation mais aussi parce que tous les ateliers fonctionnent en autonomie.

RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

Les parents connaissent bien ces ateliers puisque, en dehors de l'explication nécessaire fournie lors de la réunion obligatoire de septembre, ils ont l'opportunité de les voir débiter chaque matin. Ils peuvent savoir par l'enfant lui-même ou grâce à l'affiche réservée à cet effet, à quel atelier va se rendre leur enfant. Ce dernier n'est plus seulement accueilli le matin, il se met au travail, se dirige vers les apprentissages sous le regard de ses parents.

Pendant les deux premiers mois de l'année scolaire, et cela leur est précisé lors de la réunion, ils peuvent accompagner leur enfant devant le tableau et lui rappeler l'atelier choisi si besoin. Puis, dès novembre ou décembre, en respectant le rythme de chacun, les élèves vont seuls devant l'affiche si nécessaire, vérifient qu'ils ne se soient pas trompés et s'y rendent alors que d'autres souhaitent voir confirmer leur choix.

De janvier à juin les enfants ne lisent pratiquement plus le tableau et vont directement à leur atelier. On constate une forte amélioration de la mémorisation et un progrès affectif certain, puisque, petit à petit, le comportement des parents évolue lui aussi lorsqu'ils laissent l'enfant

agir, fier de savoir quel atelier rejoindre, et sans que cela occasionne de part et d'autre (parents et enfants) une séparation trop difficile à vivre.

En début d'année, il est fréquent que les parents accompagnent leur enfant à l'atelier mais si cet acte est parfois psychologiquement nécessaire, il est indispensable qu'il évolue pour que l'objectif affirmé d'autonomie ne soit pas en contradiction avec le vécu. C'est donc un partenariat, un accompagnement voulu avec les parents tels qu'ils sont clairement établis au début.

L'expérience, renouvelée chaque année, montre que cette première étape est nécessaire pour que l'enfant désire se rendre seul à son atelier, s'approprie seul l'espace et le travail choisis mais aussi pour que les parents acceptent les choix de leur enfant (il n'est pas rare en début d'année qu'un parent choisisse une fiche pour son enfant tout en croyant bien faire et en argumentant par rapport à l'indéniable évidence qu'il sait ce qui est bon pour lui). Ainsi, ils acceptent également de les voir grandir. Dialogue, confiance, explication permettent dans ce cas de faire favorablement évoluer les comportements. Cet auto contrôle est d'autant mieux accepté que l'enseignante non plus, ne choisit pas pour l'élève.

En faisant de ce temps d'accueil, un moment plus productif, les parents ont modifié eux-mêmes leurs propres comportements (plus grand respect des horaires, accepter que l'enfant se dirige seul vers l'atelier, disposer malgré tout d'un temps pour les communications importantes avec l'enseignante) ; ces modifications améliorant considérablement la qualité de la séparation et les relations triangulaires.

L'enseignant ne doit pas avoir seulement un rôle d'observateur ; il doit être actif et chercher à mieux connaître les parents, les écouter, parler avec eux de leurs enfants. Sans doute est-ce là aussi la définition du métier d'enseignant. Parents-enfants/enseignants-élèves : comment rompre ces associations de mots qui reflètent une coupure réelle ? Les milieux sociaux dits "défavorisés" retiennent plus particulièrement notre attention et justifient le rôle de l'école. Mais, les milieux dits "favorisés" ont également des représentations dont les plus valorisantes sont socialement retenues sous l'étiquette "bain culturel". En retenir et analyser d'autres comme l'autonomie, ne peut qu'aider l'enseignant à mieux connaître les enfants. Cela permet aussi sans doute d'aider l'enfant lui-même à comprendre ce qui est attendu de lui par sa famille et peut-être à lui faire admettre qu'il peut être aussi en difficulté scolaire.

Références bibliographiques

- BARLOW M. (1993) *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin.
- BARRE DE MINIA C. (1995) *La Genèse du rapport à l'écriture*, Lyon, Voies Livres.
- BRIQUET-DUHAZE S. (1997) *Les performances en lecture dans les classes à plusieurs niveaux SECPet SECPCE1.*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BRIQUET-DUHAZE S. (2004) "Interactions verbales dans les classes à plusieurs niveaux : incidences sur les représentations et les comportements scolaires des élèves", in *Actes du Colloque Faut-il parler pour apprendre ?* I.U.F.M. Nord-Pas-de-Calais et université de Lille III. Arras.
- BRIQUET-DUHAZE S. (2005) *Différencier sa pédagogie en maternelle MS GS*, Paris, Bordas.

- BRIQUET-DUHAZE S. (2005). "Écoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux", in *Éducation et Francophonie*, Volume XXXIII, n° 2.
- GRANGUILLOT M.-C. (1994). *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette.
- HOFFMANS-GOSSET M.-A. (1994) *Apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique Sociale.
- MEIRIEU P. (1989) *Outils pour apprendre en groupe*. T.2 Apprendre en groupe, Lyon, Chronique Sociale, (6e édition).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BOEN numéro hors série du 14 février.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008) *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, Paris, Scéren XO Editions.
- MERTAN B., NADEL J. (1991). "La Communication entre jeunes enfants en présence et en l'absence de l'adulte", in *Enfance*, 1-2.
- REID J.-A., COOK J., FORRESTAL P. (1993) *Les Petits Groupes d'apprentissage dans la classe*, Lyon, Chronique Sociale.
- VAYER P. (1993) *Le Principe d'autonomie et l'éducation*, Paris, E.S.F.

Diversité, n°157, page 134 (06/2009)