

Les ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation à l'école maternelle.



Mémoire CAFIPEMF
2013-2014

Christel Huard

École maternelle de Saint Alban de Montbel
Inspection de Chambéry 1

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	p 1
INTRODUCTION.....	p 3
I/ Qu'est ce que le « devenir élève » à l'école maternelle.....	p 5
1. Les missions de l'école maternelle : du « vivre ensemble » au « devenir élève ».....	p 5
1.1 <i>Une évolution au cours de l'histoire.....</i>	<i>p 5</i>
1.2 <i>Les programmes de 2008 et le « devenir élève ».....</i>	<i>p 6</i>
2. L'autonomie : une composante importante du « devenir élève ».....	p 8
2.1 <i>Définition de l'autonomie.....</i>	<i>p 8</i>
2.2 <i>L'autonomie en milieu scolaire.....</i>	<i>p 9</i>
2.3 <i>Les compétences à travailler à l'école maternelle.....</i>	<i>p 10</i>
II/ La mise en oeuvre des ateliers individuels de manipulation.....	p 11
1. Les principes de fonctionnement.....	p 12
2. Quels ateliers, pour quoi faire ?.....	p 13
3. Une organisation qui favorise l'autonomie.....	p 14
2.1 <i>Une nouvelle organisation spatiale.....</i>	<i>p 14</i>
2.2 <i>Une organisation temporelle modifiée.....</i>	<i>p 15</i>
4. Le rôle de l'enseignant : une « posture pédagogique différente ».....	p 15
5. Des outils pour apprendre à faire seul.....	p 16
5.1 <i>Des ateliers nécessairement autocorrectifs.....</i>	<i>p 16</i>
5.2 <i>Des cahiers de brevets pour un suivi des apprentissages.....</i>	<i>p 17</i>
III/ Le cadre de l'expérimentation.....	p 18
1. Les conditions.....	p 18
1.1 <i>La grille d'observation comme procédure d'évaluation.....</i>	<i>p 18</i>

1.2 <i>Le choix des indicateurs</i>	p 19
2. Le recueil des données.....	p 20
IV/ Résultats et analyse	p 20
1. Des effets positifs bien « visibles ».....	p 21
1.1 <i>Des élèves de plus en plus « débrouillés »</i>	p 21
1.2 <i>... et de plus en plus autonomes dans leurs apprentissages</i>	p 22
1.3 <i>Une meilleure coopération entre élèves</i>	p 24
1.4 <i>Des effets positifs aussi du côté de l'enseignant</i>	p 25
2) Les limites.....	p 26
2.1 <i>Des résultats différents selon la place accordée aux ateliers</i> <i>(les choix pédagogiques)</i>	p 26
2.2 <i>Le rôle du maître</i>	p 27
CONCLUSION	p 28
BIBLIOGRAPHIE.....	p 30
ANNEXES.....	p 31

INTRODUCTION

Depuis la parution du rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche sur l'école maternelle en octobre 2011, de nouvelles perspectives se sont ouvertes sur cette « première école », son fonctionnement, ses finalités. Ce rapport qui fait désormais référence a mis en évidence les qualités, les réussites de notre école maternelle mais il a également pointé des faiblesses : une « *organisation figée, une pédagogie qui se cherche [...], des habitudes à réinterroger [...], un bilan inégal* »¹. La « routine » organisationnelle qui s'est installée dans nos écoles maternelles n'a t-elle pas fait oublier aux enseignants dont je suis, le sens de ce que qu'ils faisaient ? Un point m'a particulièrement interpellé car il a trouvé écho dans mes interrogations sur le fonctionnement de la classe. Comme la majorité des enseignants qui « découvrent » l'école maternelle, j'ai mis en place et pratiqué une organisation en ateliers dit « tournants ». Je m'en suis « nourri » lors de ma formation à l'IUFM, dans les observations que j'ai pu faire dans les classes des collègues. J'ai appliqué ce que l'on m'avait appris et ce que j'avais pu observer... Mais au final, je n'ai pas été satisfaite, j'ai eu très vite l'impression d'occuper mes élèves à des tâches dont ils ne comprenaient véritablement pas le sens, en tentant souvent de travailler avec un petit groupe tandis que les autres se trouvaient vainement en groupe dit « autonome ». De surcroît, le retour sur le travail pouvait rarement se dérouler de manière efficace, une partie des élèves étant déjà occupée à autre chose...

Ce qui n'avait pas toujours de signification pour moi, pouvait-il en avoir un pour eux, qu'apprenaient-ils réellement ? Quels élèves bénéficiaient vraiment de ces apprentissages ? Comment tenir compte des différences bien réelles entre les enfants dès l'entrée à l'école (niveaux de développement, bagages culturels...) pour les aider à progresser sans accentuer les inégalités et permettre à chacun de véritablement « devenir élève ». Ce vaste questionnement fut le point de

1 IGEN / IGAENR (octobre 2011). L'école maternelle : rapport n° 2011-108. MEN. P 89.

départ d'une réflexion visant à mettre en œuvre une organisation pédagogique renouvelée, respectueuse des parcours individuels de l'enfant et autorisant l'initiative, le choix, l'implication, donnant à l'élève en devenir une responsabilité dans la construction de ses apprentissages. Des objectifs ambitieux que l'on retrouve dès les premières lignes des programmes de 2008 : « *L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances [...] »*². En m'inspirant de plusieurs sources, ma réflexion m'a conduite à proposer des ateliers individuels permettant des apprentissages au travers d'expérimentations et de manipulations.

Dans ce mémoire, je vais tenter de répondre à la question suivante : **En quoi la mise en place d'ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation favorise-t-elle la construction des compétences nécessaires au devenir élève en maternelle ?** Mon hypothèse de départ étant qu'une organisation qui permet à l'élève d'être autonome dans la gestion de ses activités, de ses apprentissages et dans le suivi de ses réussites améliore de manière significative la construction des compétences pour devenir élève.

Afin de pouvoir évaluer l'efficacité de ce dispositif, j'ai établi une grille de critères observables et réalisé des observations en octobre 2013 puis à nouveau en février-mars 2014.

Dans la première partie de ce mémoire, je définirai le devenir élève et plus particulièrement une composante essentielle : l'autonomie. J'expliquerai ensuite de manière détaillée le dispositif pédagogique que j'ai mis en œuvre pour tenter de parvenir à mes objectifs. Dans une troisième partie, je donnerai le cadre de l'expérimentation pour terminer, dans une quatrième partie, par exposer les résultats, les analyser. J'aborderai enfin les limites du dispositif.

2 MEN. BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008, p 12

I Qu'est ce que le « devenir élève » à l'école maternelle ?

1. Les missions de l'école maternelle : du « vivre ensemble » au « devenir élève ».

1.1 Une évolution au cours de l'histoire.

Avant d'expliquer le devenir élève tel qu'il est défini par les programmes de 2008, il est nécessaire de voir comment cette notion a évolué sous des dénominations différentes traduisant les attentes de la société et plus tard l'avancée de la recherche.

Dès leur création à la fin du 19ème, particulièrement à partir des années 20 et jusque dans le milieu des années 70, le rôle dévolu aux asiles, puis à l'école maternelle, a toujours oscillé entre un rôle de garderie et de préparation à l'école élémentaire. Il fallait préparer les élèves à vivre en groupe et les aider à appréhender au plus vite les contraintes d'une vie scolaire régie par une conception de l'enseignement très « collectiviste » qui recherchait l'effet de masse plutôt qu'une individualisation des parcours.

Ces missions originelles ont ensuite évolué d'abord sous l'influence de psychologues du développement (Piaget, Wallon) pour être définies par les textes institutionnels. La circulaire du 2 avril 1977, notamment, assigne une nouvelle mission éducative à l'école maternelle qui s'ajoute à celles renouvelées de propédeutique et de gardiennage. L'accent est mis sur le développement des capacités.

Dans les années 80, avec une prise de conscience de l'échec scolaire, l'école maternelle se re-centre sur les apprentissages (Dodson : tout se joue avant 6 ans).

En 1986, les orientations pour l'école maternelle³ fixe trois objectifs : scolariser (« *habituer à une nouvelle vie, un nouveau milieu, de nouvelles formes de relations ; donner le sentiment à l'enfant que l'école est faite pour apprendre* »⁴), socialiser, faire apprendre et exercer. La fonction de garde disparaît au profit de la scolarisation.

La loi d'orientation de 1989 qui institue les cycles à l'école puis les « programmes pour l'école

3 MEN. Orientations pour l'école maternelle. Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986.

4 idem

primaire » de 1995 s'inscrivent dans la lignée de la circulaire de 1986. L'école maternelle est pour la première fois dotée de programmes avec le « vivre ensemble » comme premier domaine d'activités, posant le postulat qu'il est une condition de la réussite de l'élève. Les programmes de 2002 réaffirmeront l'importance du « vivre ensemble », juste après celle du langage. Cette place dans les programmes de 1995 et de 2002 est un « *vestige du poids accordé à l'objectif dit de « socialisation » de l'école maternelle* »⁵.

En 2008, le domaine d'activité « vivre ensemble » devient le « devenir élève ». Le changement d'énoncé s'accompagne d'une évolution que le rapport de l'Inspection Générale nomme « une conception renouvelée de la socialisation scolaire » que l'on pourrait traduire par : comment aider l'enfant à devenir un élève ?

1.2 Les programmes de 2008 et le devenir élève.

Ainsi, le « devenir élève » apparaît pour la première fois comme domaine d'activités dans les programmes de 2008 en se substituant au champ plus générique du « vivre ensemble ». En réalité, l'objectif de socialisation « vivre ensemble » n'a pas disparu. Il a été intégré pour devenir une composante du nouveau domaine du « devenir élève ».

Dans les programmes, il se divise en deux parties : « vivre ensemble » et « coopérer et devenir autonome ». Il se décline comme les autres domaines en capacités :

A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- *respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;*
- *écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ;*
- *éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions ;*
- *identifier les adultes et leur rôle ;*
- *exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ;*
- *dire ce qu'il apprend.*

5 IGEN / IGAENR (octobre 2011). L'école maternelle : rapport n° 2011-108. MEN. P 60.

Dès les premières lignes, le cadre est posé : « *L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école...* »⁶. Si la socialisation des enfants reste bien un des objectifs de l'école maternelle, des nouveautés apparaissent.

En effet, « devenir élève » dans les programmes de 2008 c'est, pour l'élève, apprendre à vivre ensemble et :

- apprendre, aux travers des activités proposées à **coopérer**.
- apprendre à **devenir autonome** : prendre des « responsabilités », « des initiatives », « s'engager »..., « comprendre » l'école, ses attentes, le rôle de chacun, ce que l'on y fait, pourquoi on le fait, identifier ses erreurs...

Cette évolution des programmes s'explique, selon Viviane Bouysse⁷, d'une part, par la nécessité, pour l'école maternelle, de dégager sa spécificité : « *on y apprend à vivre ensemble pour apprendre ensemble* » (s'il s'agit « seulement » d'apprendre à vivre avec les autres à l'école maternelle, d'autres structures collectives peuvent, en effet, aujourd'hui, remplir cette mission pour la petite enfance) ; D'autre part, par la nécessité d'aider les plus fragiles, les « enfants culturellement défavorisés », à « apprendre l'école pour apprendre à l'école »⁸. Elle cite Bernard Lahire : « *Ceux qui découvrent l'univers scolaire comme un univers relativement nouveau et étranger dépendent le plus complètement de l'école pour réussir.* »⁹ . Il faut rendre explicites les attentes de l'institution pour « comprendre ce qu'est l'école ». Ce tournant marque résolument une volonté de garantir la réussite de tous les élèves en leur donnant cette culture scolaire que les plus fragiles n'ont pas forcément.

Les programmes de 2008 ne se contentent donc pas d'un changement d'énoncé mais traduisent, avec le « devenir élève », des enjeux fondamentaux pour la réussite des élèves.

6 B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008

7 BOUYSSSE.V. (Nov.2012). Conférence sur le « Devenir élève ». IUFM du Mans.

8 idem

9 LAHIRE.B (2008). La raison scolaire.Rennes. PUF.

2. L'autonomie : une composante importante du « devenir élève ».

Parmi ces enjeux fondamentaux des programmes de 2008, le « devenir autonome » occupe une place prédominante. Mais qu'entend-on par « autonome »?

2.1 Définition de l'autonomie.

Aujourd'hui, le mot « autonomie » est très employé dans la vie quotidienne car il est passé dans le langage courant. Beaucoup de spécialistes de sciences humaines et sociales s'accordent à considérer désormais que l'autonomie est devenue une dimension essentielle de la vie sociale contemporaine¹⁰. Son sens originel s'est pourtant quelque peu perdu dans des approximations et des raccourcis qui méritent des précisions. Il est vrai que c'est une notion complexe. Il existe des conceptions, des degrés, des valeurs et des formes différentes de l'autonomie. L'autonomie peut être par exemple définie au sens politique, médical, technologique, biologique, sociologique, juridique, philosophique...

Face à cette pluralité de sens, un retour sur l'étymologie du mot, qui fait nécessairement consensus est intéressant. Autonomie vient du grec *autos* qui veut dire soi-même et de *nomos*, la loi. L'autonomie est donc, au sens littéral, se donner à soi-même une loi, c'est à dire, obéir à ses propres lois, agir selon ses propres règles. Le dictionnaire français Larousse en donne une définition proche : l'autonomie est la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui, le droit pour un individu de se déterminer librement.

Au sens courant du terme, l'autonomie est synonyme d'indépendance et de liberté. Elle désigne une sorte de liberté d'action et recouvre, à la fois, le fait de pouvoir décider de sa vie par soi-même en fonction de sa volonté et de ses désirs, sans être soumis à la tutelle d'une autorité (parents, religion...) et la capacité à faire face seul aux événements de la vie.

Au sens philosophique du terme, c'est plus complexe. On se réfère souvent à la définition Kantienne.

10 LE COADIC .R. *Cahiers internationaux de sociologie*, volume CXXI, juillet-décembre 2006, p. 317-340.

L'autonomie consiste à se donner à soi-même, selon sa volonté, sa propre loi et à s'y soumettre, parce que les conduites qu'elle prescrit sont reconnues comme justes et rationnelles par le sujet (domaine de la liberté mentale). L'autonomie repose donc, selon Kant, sur la volonté propre de l'homme. Par opposition, ce qui serait soumis à un élément extérieur relèverait de l'« *hétéronomie* ». L'autonomie est donc une valeur morale qui implique une responsabilité de chacun envers lui-même. Ce détour par le sens du mot permet de se positionner en tant qu'enseignant car il interroge d'abord sur les valeurs morales que l'on souhaite transmettre puis sur ce que l'on met en place dans nos classes pour favoriser une autonomie qui soit « véritable ». Pas seulement une autonomie que l'on confondrait avec de la « débrouillardise », qui ne serait qu'une « illusion » ou un simple effet « cosmétique » pour concéder à la mode du moment.

2.2 *L'autonomie en milieu scolaire...*

Dans son article sur l'autonomie ¹¹, Philippe Mérieu parle de cette recherche d'autonomie à l'école « trop souvent confondue avec la débrouillardise », en disant qu'il faut aller plus loin pour enseigner une « *autonomie véritable qui soit, en même temps, interrogation sur l'efficacité et sur la valeur de ses actes* ».

Pourtant, à l'école, les conditions pour exercer sa liberté d'individu autonome sont réunies: les « autres » sont présents ainsi que la référence à un contexte (un lieu, un moment, un groupe social). Il convient alors de rechercher sur quels « terrains » l'école peut autoriser une certaine liberté d'action. Et c'est sans doute sur celui des apprentissages que la véritable autonomie de l'élève va pouvoir s'exercer car autonomie et acte d'apprendre sont intrinsèquement liés. Philippe Mérieu (1987) définit l'acte d'apprendre par « *toute activité dans laquelle s'engage un individu décidé à acquérir des compétences (savoirs et savoirs-faire)* ». Pour apprendre, il faut ce consentement réfléchi, cet engagement de l'individu qui fait de l'apprentissage un acte autonome rendu possible par la compréhension de l'enjeu (pourquoi j'apprends). Dans le mode de transmission des savoirs,

11 MERIEU.P. Petit dictionnaire de pédagogie [en ligne]. Site de Philippe Mérieu.

l'enseignant va pouvoir agir en prenant en charge la totalité de l'apprentissage (contenu, tâche, moyen, évaluation) ou en faisant en sorte de le faire prendre en charge, au moins en partie, par l'apprenant lui-même (autonomie). Dans ce cas, l'apprentissage (apprendre à apprendre) sera très progressif et adapté au degré de développement de l'enfant.

2.3 Les compétences à travailler à l'école maternelle.

« L'enseignant a [...] la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire » (Philippe Merieu). Pour cela, dès la petite section, nous devons quotidiennement aider nos élèves à prendre des initiatives, à essayer et réessayer, à poser des questions, à demander des précisions, à commencer à planifier les tâches, à donner du sens à ce qu'ils décident de faire en établissant « une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire) ¹² » pour « vouloir » apprendre. Ces compétences sont très difficiles à acquérir et prendront du temps, « c'est un processus très long qui débute à la maternelle, qui s'effectue en apprenant... ¹³ ».

En même temps que l'on va favoriser cette prise en charge très progressive des apprentissages, d'autres aspects de l'autonomie ne doivent pas être négligés. L'école maternelle doit aussi développer chez l'enfant/l'élève la capacité à organiser son rapport aux lieux, aux objets, aux personnes. « A l'école maternelle, les enfants découvrent les formes scolaires de vie et de travail. Ils apprennent à apprendre selon des formes scolaires (rapport aux autres, usage réglé des espaces et du matériel, contraintes temporelles...) ¹⁴ ». Il revient à l'enseignant de mettre en place les aménagements, les outils, les situations d'enseignement qui vont favoriser toutes ces formes d'autonomie (matérielle, corporelle, affective...) indispensables pour « devenir élève ».

Chez l'enfant, on pourra retenir quatre formes d'autonomie sur les sept distinguées par Hervé Caudron (2001, p8-9) :

1. L'autonomie corporelle : elle permet à l'enfant d'agir seul face aux situations qu'il

12 MEN. BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008, p 12

13 AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000) : Comment l'enfant devient élève, Paris, Retz.

14 BOUYSSSE.V. (Nov.2012). Conférence sur le « Devenir élève ». IUFM du Mans.

rencontre. « *Elle se construit par la prise de conscience par l'enfant de son corps, de ses possibilités physiques, la coordination et le contrôle des gestes quotidiens (aisance, souplesse et agilité du mouvement)* » comme par exemple se vêtir et se nourrir. C'est la première autonomie que l'enfant acquiert.

2. L'autonomie affective : l'enfant est capable de contrôler ses sentiments, il parvient à se détacher de l'adulte (il n'a plus besoin du consentement ou d'affection systématiques), il parvient progressivement à se passer de l'enseignant.

3. L'autonomie matérielle : gérer son matériel, trouver et ranger le matériel.

4. L'autonomie langagière : oser prendre la parole, savoir s'exprimer.

Ces formes d'autonomie se manifestent dans trois domaines principaux: la relation à l'enseignant, aux savoirs et au groupe. Dans le monde scolaire et plus particulièrement à l'école maternelle, l'acquisition de l'autonomie consiste prioritairement à :

- Etre autonome dans l'espace de la classe puis de l'école.
- Etre autonome par rapport aux objets.
- Etre autonome par rapport aux personnes.
- Etre autonome au niveau physique et moteur.
- Commencer à être autonome dans ses apprentissages.

C'est en voulant permettre le développement de toutes ces composantes de l'autonomie, que l'on retrouve dans le domaine du « devenir élève », que je me suis efforcée de mettre en oeuvre l'organisation que je vais détailler dans cette seconde partie.

II/ La mise en oeuvre des ateliers individuels de manipulation.

Dès le départ, j'ai voulu que les élèves puissent opérer de véritables choix : le type d'activité, le lieu,

le moment, la position (sur une table, au sol...)... afin de devenir petit à petit autonomes dans le fonctionnement.

1. Les principes de fonctionnement.

Il n'y pas de règles absolues de fonctionnement des ateliers de manipulation ou d'expérimentation, parfois aussi nommés « ateliers de libre-choix » ou encore « ateliers de type Montessori » sauf si l'on veut mettre en œuvre fidèlement cette pédagogie. En ce qui concerne ce dernier point, ce n'était pas mon objectif mais je me suis inspirée de quelques « principes ». J'ai été aidée en cela par les expériences de plus en plus nombreuses de collègues relayées par les sites internet et notamment celle de la classe expérimentale de Céline Alvarez, professeur des écoles à Gennevilliers dont l'expérimentation est soutenue par la DGESCO depuis 2011 et qui fut lancée avec le soutien de l'association Agir pour l'école. Le livre de Béatrice Missant¹⁵ a également été une aide au démarrage du projet, m'apportant des conseils pratiques pour adapter les ateliers à la classe. Les principes que j'ai retenus sont les suivants :

- Des ateliers variés qui permettent aux élèves d'apprendre en manipulant.
- Des ateliers individuels donc en unique exemplaire et le plus possible autocorrectifs.
- Un environnement adapté : meubles, espace suffisamment grand pour permettre de s'installer librement.
- Des temps de travail assez longs pour permettre l'expérimentation, la concentration.
- De fréquents moments d'observation des élèves pour intervenir à bon escient.

Les adaptations à prévoir étant nombreuses, j'ai procédé à l'aménagement de ma classe par étape, la première consistant à mettre en place les ateliers.

15 MISSANT.B (2012). Des ateliers Montessori à l'école : une expérience en maternelle. Issy-Les-Moulineaux. ESF éditeur.

2. Quels ateliers, pour quoi faire ?

J'exerce actuellement dans une école rurale disposant de moyens très limités, je suis donc partie de ce qui était déjà présent dans ma classe. Je disposais, en effet, comme dans beaucoup de classes de très nombreux matériels pédagogiques ou jeux, parfois anciens, souvent incomplets tel que les mosaïques, tamgram, boîtes à compter, puzzles... que j'ai rassemblés et triés pour avoir un matériel utilisable pour un élève. J'ai également fabriqué des ateliers souvent très simples pour permettre à mes élèves de manipuler tels que les ateliers de transvasement (lentilles, pois chiches, eau ...), parfois plus complexes, comme l'atelier des lettres rugueuses (composé de lettres cursives à toucher sur des plaquettes de bois). Les parents d'élèves, à qui j'ai exposé le projet en début d'année, ont également participé. Un parent a construit une tour de cubes et un escalier en bois à empiler ainsi que des petits plateaux, un autre a réalisé dix barres en bois allant de 10 cm à 1m, un dernier a réalisé des cadres d'habillage avec différents systèmes de fermeture (boutons, pressions, agrafes...). Enfin, grâce à l'association des parents du village qui a soutenu le projet, j'ai fait l'acquisition de matériels spécifiques Montessori (atelier des couleurs, solides géométriques...).

Dès le début de l'année scolaire, j'ai donc réuni dans ma classe une quarantaine d'ateliers. Un nombre un peu supérieur à mon nombre d'élèves afin que chacun puisse travailler en même temps tout en ayant le choix. Aujourd'hui soixante ateliers sont à la disposition des élèves.

J'ai ensuite regroupé ces ateliers en trois catégories pour faciliter leur repérage et pour que les élèves commencent à comprendre ce qu'ils apprennent :

1. les ateliers qui permettent de développer des compétences de motricité fine, de concentration, d'habiletés très variées. Ce sont les premiers mis en place dans ma classe : ils sont encore les plus nombreux.
2. les ateliers qui permettent de développer des compétences «mathématiques ».
3. les ateliers qui permettent de développer des compétences du lire-écrire.

3. Une organisation qui favorise l'autonomie.

Une fois les ateliers réalisés, catégorisés, j'ai procédé à des changements dans l'organisation de la classe car si cette dernière est fortement induite par les contraintes matérielles, elle l'est également par les choix pédagogiques. Compte-tenu de mes objectifs, j'ai en effet choisi de donner une place « importante » à mon dispositif à la fois dans l'espace, dans l'emploi du temps et dans les apprentissages.

3.1 Une nouvelle organisation spatiale .

La soixantaine d'ateliers occupe une part importante de l'espace disponible de la classe. De plus, pour remplir correctement leurs fonctions, ils doivent être identifiables, accessibles, attrayants pour les élèves. J'ai recyclé de vieux meubles en étagères basses sur lesquelles se trouvent des « plateaux » de jeux, de transvasements, des puzzles et divers autres matériels pédagogiques toujours à portée de main et à la vue des élèves. J'ai également fait l'acquisition d'un meuble à roulettes contenant 32 tiroirs transparents, ils peuvent en prendre un pour s'installer à l'endroit de leur choix.

En effet, j'ai organisé la classe pour que les élèves choisissent où ils veulent travailler (elle se compose de deux petites salles). Des petits tapis sont en libre-accès dans une corbeille, ils peuvent travailler directement au sol en délimitant ainsi leur espace de travail, s'installer avec leur plateau sur une table ronde au milieu de leurs camarades ou encore se rendre sur une des tables isolées de la classe. Toutefois, pour certaines activités d'écriture ou de transvasement, ils n'ont pas le choix et doivent être assis, les élèves le comprennent mais ne l'intègrent que très progressivement.

Ces choix en ont amené d'autres. Par manque de place (mes deux salles étant petites), mon regroupement n'est pas permanent, nous nous regroupons autour d'un tapis mobile face à un tableau et mes ateliers symboliques ne sont pas aussi nombreux que dans d'autres classes maternelles. Ils se limitent à une bibliothèque, un garage et un coin dinette-poupée. Ils sont également assez « pauvres » et mériteraient d'être plus étoffés mais il a fallu faire des choix.

3.2 Une organisation temporelle modifiée.

La question organisationnelle suivante fut celle de la place à accorder aux ateliers en termes de temps. Si l'objectif est de permettre aux élèves de devenir plus autonomes, il faut mettre en place des moments suffisamment longs pour qu'ils aient le temps de choisir, d'expérimenter, de remettre en ordre les ateliers, de ranger, nettoyer... Ils doivent nécessairement être inscrits dans l'emploi du temps de la classe comme des apprentissages.

Après plusieurs essais et de manière non figée, les ateliers sont désormais à la disposition des élèves dès l'accueil, puis « j'ouvre » un atelier d'apprentissage avec un groupe d'élèves, volontaires ou non, selon la compétence travaillée. Je n'interromps donc pas le cycle d'activité de l'ensemble des élèves pour faire un temps de regroupement. Le reste de la classe continue à travailler individuellement sous la « surveillance » de l'ATSEM. En seconde partie de matinée, un autre atelier, lié au projet de la classe est « ouvert ». Il fonctionne cette fois totalement avec l'ATSEM, me permettant d'observer mes élèves, d'aller à leur rencontre pour réexpliquer un fonctionnement, de faire évoluer un atelier, d'apporter du vocabulaire, d'en présenter un nouveau...

Je vais maintenant aborder la question de la présence et du rôle de l'adulte car c'est une des conditions de la réussite du dispositif qui permet aux élèves d'apprendre et pas seulement d'être en activité : « *Il n'y a pas d'apprentissage, de mémorisation sans la présence de l'adulte* »¹⁶. L'enseignant par son intervention va notamment pouvoir donner une dimension didactique à l'activité.

4. Le rôle de l'enseignant : « une posture pédagogique différente ».

La mise en place de ce dispositif ne touche pas seulement à l'organisation pédagogique, elle a aussi pour conséquence de modifier le rôle de l'enseignant, sa posture vis à vis de l'élève. Afin de

16 BOUYSSSE.V. (Nov.2012). Conférence sur le « Devenir élève ». IUFM du Mans.

m'adapter au plus près du rythme et de la personnalité de chaque enfant, de cibler les besoins spécifiques, et d'y répondre au mieux, j'ai appris à observer mes élèves. J'accompagne ces observations de prises de notes.

Cette prise de distance de ce que fait l'élève oblige à moins intervenir (sauf en cas de mauvaise utilisation du matériel), à laisser manipuler, à concéder à l'erreur. Bien que les élèves ne soient pas libres de tout faire, ils peuvent choisir, se tromper, essayer, recommencer, réussir... Ce qui est, comme nous l'avons vu précédemment, essentiel pour apprendre et devenir autonome.

Enfin, les temps où l'enseignant est disponible, constituent souvent un moment de langage privilégié pendant lequel on peut aider l'élève à mettre des mots sur ce qu'il fait, introduire du vocabulaire, donner du sens à l'activité : « tu es en train de mettre les planches de couleurs deux par deux, tu apprends le nom des couleurs. Il y a le bleu, le vert... ».

Pour ces raisons, la présence d'un adulte est indispensable, c'est, nous le verrons, une des conditions de réussite du dispositif. Pour autant, il ne faut pas oublier que l'un des objectifs est aussi de faire en sorte que progressivement, l'élève se passe du maître le plus possible.

5. Des outils pour apprendre à faire seul.

5.1 Des ateliers nécessairement autocorrectifs.

L'enseignant a pour rôle de permettre progressivement aux élèves de devenir plus autonomes dans leurs apprentissages. Les ateliers sont prévus dès leur conception pour être le plus possible « autocorrectifs ». L'élève doit identifier s'il a ou non réussi son travail sans faire appel à un adulte. Une fois encore, cette capacité transversale qui contribue au « devenir élève » fait rarement l'objet d'une explicitation dans la classe, encore moins souvent d'un apprentissage. Le fonctionnement des ateliers de libre choix le permet.

L'autocorrection revêt plusieurs formes plus ou moins complexes à utiliser. Par exemple, pour l'atelier du cube du binôme ou du trinôme, l'élève apprend à situer des formes géométriques les unes

par rapport aux autres. Il doit reconstituer le cube dans sa boîte en bois. S'il a réussi, il peut la refermer, le couvercle s'ajuste parfaitement. Dans le cas contraire, la boîte ne peut pas se refermer. Les élèves s'approprient assez facilement ce critère de réussite. Un autre exemple, celui des boîtes à sons : l'élève doit apparier les boîtes qui ont le même son. Une fois, la mise en paires effectuée, des gommettes permettent de valider ou non le travail. Dans ce dernier cas, j'ai constaté que la présence « discrète » de l'adulte est nécessaire pour que l'élève utilise de façon appropriée l'outil autocorrectif. Il s'agit réellement d'un apprentissage souvent difficile pour des élèves de maternelle qui ont tendance à aller directement à la correction.

5.2 Des cahiers de brevets pour un suivi des apprentissages.

Les brevets sont des petites fiches (voir annexe 3) qui présentent sous forme de photographies, les niveaux croissants de difficultés ou les réalisations possibles pour un atelier. Ils sont collés dans un petit cahier. L'élève entoure ou colorie ce qu'il a réussi. La validation se fait à la demande de l'élève ou sur proposition de ma part.

Ces brevets ont plusieurs objectifs :

- Ils permettent aux élèves d'inscrire leur réussite et d'avoir une visibilité de ce qui leur reste à apprendre.
- Ils sont motivants.
- Ils permettent de garder une trace écrite des activités « invisibles » réalisées pendant la classe.
- Enfin, les élèves comme les familles perçoivent mieux les apprentissages qui sont réalisés.

J'ai commencé à mettre en place le système des brevets avec les grandes sections qui viennent dans la classe lors des décroissements puis je l'ai étendu aux moyens. Pour les petits, je commence tout juste (début avril) à donner les premiers cahiers à ceux qui sont « prêts ».

Pour conclure cette partie, j'ai fait le choix, dans ma classe, de placer les ateliers de manipulation et d'expérimentation, au centre de ma pratique pédagogique. Je n'ai pas voulu restreindre les temps d'ateliers à l'accueil ou les proposer seulement quand l'élève a terminé son travail. Ce choix pédagogique m'a permis de mener l'expérimentation suivante.

III/ Le cadre de l'expérimentation.

1. Les conditions.

L'expérimentation s'est déroulée dans ma classe de petite et moyenne sections durant l'année scolaire 2013-2014. J'ai commencé à proposer quelques ateliers individuels à la fin de l'année précédente, mais le dispositif et toutes ses composantes n'ont été mis en place qu'à la rentrée de septembre. D'importants travaux de réfection ayant été effectués durant l'été, les 8 élèves de moyenne section (sur les 9 que compte la classe) ont trouvé, à la rentrée, une classe entièrement nouvelle. Il est important de le signaler, car ces élèves se sont presque retrouvés dans la même situation de découverte que les élèves de petite section.

1.1 La grille d'observation comme procédure d'évaluation.

Une des principales difficultés, lorsque l'on choisit de travailler un sujet tel que le devenir élève et en particulier sur l'autonomie est de trouver le moyen d'évaluer les élèves en amont et en aval de la mise en place du dispositif. Bien qu'étant un domaine d'activités depuis les programmes de 2008, le devenir élève n'est pas l'objet de séances d'apprentissages spécifiques. En cela, il diffère des autres, Viviane Bouysse lui préfère d'ailleurs le terme de « domaine de formation » et il existe peu d'écrits relatifs à son évaluation. Quelques pistes sont cependant proposées sur le site d'Eduscol.

L'observation et le questionnement des élèves par l'enseignant apparaissent alors comme la seule

méthode pour mesurer les progrès des élèves. J'ai donc identifié pour cette évaluation des indicateurs que j'ai répartis dans une grille d'observation pour tester l'hypothèse selon laquelle les ateliers de libre choix favorisent l'apprentissage du « devenir élève ».

1.2 Le choix des indicateurs.

Je suis partie des programmes de 2008 pour établir la liste des compétences du « devenir élève ». Leur nombre étant trop important, j'ai choisi de ne pas relever les compétences du « vivre ensemble » pour me concentrer sur la partie « coopérer et devenir autonome ». J'ai listé des indicateurs les plus objectifs possibles. J'ai ensuite déterminé et retranscrit pour chaque capacité un observable au cours du fonctionnement en ateliers.

Par exemple, pour le critère « s'engager dans une activité en faisant appel à ses propres ressources », j'ai établi deux indicateurs : choisir un atelier adapté à ses capacités et refaire plusieurs fois un atelier qui n'a pas été réussi.

Une fois cette liste établie, j'ai constaté que tous ces indicateurs ne correspondaient pas au même niveau de difficulté dans la construction de l'autonomie. En effet, ce n'est pas la même chose de savoir « remettre son atelier en place » et « d'expliquer ce que l'on est en train d'apprendre ».

Afin d'effectuer des comparaisons et d'obtenir des résultats exploitables, j'ai hiérarchisé les critères. Ainsi, j'ai séparé les compétences qui relèvent de ce que j'ai qualifié « gérer son activité » (capacité à faire des choix, gérer seul son matériel, faire des efforts, persévérer...) de celles qui consistent à : « gérer ses apprentissages » qui relèvent davantage du rapport aux savoirs et de la compréhension de l'école.

L'intérêt de réaliser cette distinction réside, il me semble, dans le degré de complexité croissant. Les deux « formes » d'autonomie sont à travailler mais les attentes seront différentes selon les élèves de petite section ou de moyenne section. En classant mes indicateurs en deux groupes, j'ai essayé de faciliter l'analyse des progrès des élèves.

Enfin, j'ai choisi trois types de réponses possibles pour chaque indicateur : OUI- NON- PARFOIS. J'ai formulé les indicateurs de façon à ce que, lorsque l'on comptabilise le nombre de « oui », l'augmentation des « oui » représente un gain d'autonomie mesurable.

Lors de l'élaboration des calculs, j'ai attribué une pondération pour la réponse « parfois » correspondant à la valeur de la moitié d'un « oui ».

On pourrait m'opposer, à juste titre, qu'il s'agit finalement de donner une note d'autonomie qui ferait penser à celle de la vie scolaire au collège, objet de vives controverses. Mais l'intérêt d'intégrer cette donnée chiffrée (qui se présente ici sous la forme d'un pourcentage) est le moyen pratique de mesurer l'évolution de l'autonomie des élèves.

2. Le recueil des données.

Il s'est effectué en deux temps. Le premier, quelques semaines après la mise en service des ateliers et le second au mois de février 2014. J'ai observé les enfants en situation, en prenant des notes sur leurs habitudes, leurs attitudes... J'ai pris l'option de n'observer que deux ou trois enfants à la fois pendant un temps assez long de manière à pouvoir valider ou non une capacité.

La plus grande difficulté consiste, en effet, à savoir à quel moment doit s'opérer cette validation car elle doit attester « *d'une maîtrise observée dans plusieurs situations « validantes »* »¹⁷.

IV/ Résultats et analyse.

Pour rappel, l'hypothèse était que l'organisation que j'ai choisie permette à l'enfant de « s'autonomiser » dans les activités (dans son rapport à l'espace, au matériel, aux personnes) et dans ses apprentissages afin d'acquérir des compétences nécessaires au « devenir élève ». Je commencerai par analyser les résultats les plus probants puis je m'intéresserai à ce qui a moins bien fonctionné et

17 BOUYSSSE.V. (Nov.2012). Conférence sur le « Devenir élève ». IUFM du Mans.

qui pourrait constituer les limites du dispositif.

1. Des effets positifs bien « visibles ».

1.1 Des élèves de plus en plus « débrouillés »...

« A regarder de près les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise »¹⁸. Si comme le dit Philippe Mérieu, il ne faut pas restreindre l'autonomie, l'école maternelle a aussi ce rôle de faire accéder les enfants à l'autonomie dans les actions les plus quotidiennes. Dans le fonctionnement des ateliers individuels, cette forme d'autonomie correspond davantage à ce que j'ai observé dans la première partie de la grille d'observation et intitulé « être autonome dans ses activités ».

Les « résultats » obtenus sont les suivants :

Etre autonome dans son activité								
	Octobre 2013				Février 2014			
	Nombre de oui	Nombre de parfois	Nombre de non	%	Nombre de oui	Nombre de parfois	Nombre de non	%
Petite section	13/182	25/182	144/182	14	61/182	72/182	49/182	53
Moyenne section	23/182	48/182	46/182	40	74/117	38/117	5/117	79

En février, les élèves de la classe sont incontestablement plus autonomes. Ce résultat était un des plus prévisible. Le pourcentage d'autonomie chez les moyens est même très élevé (79 %). Concrètement, lorsque l'on observe mes élèves aujourd'hui, ils sont en grande majorité capables de choisir seuls leur atelier (16 élèves sur 23), de le faire, puis de le ranger à la bonne place (16/23). Pour les autres capacités, il convient de distinguer les petits des moyens. Ainsi, les élèves de moyenne section choisissent un atelier adapté à leur possibilité (7 élèves sur 9 contre seulement 2 en octobre), leurs choix sont variés (7 sur 9), ils refont aussi plusieurs fois un atelier qu'ils n'ont pas réussi (6 sur 9), ils demandent même régulièrement, pour la moitié d'entre-eux, la validation d'un

18 MERIEU.P. Petit dictionnaire de pédagogie [en ligne]. Site de Philippe Mérieu.

brevet. Pour ce qui concerne le rangement, nous sommes proches des 100 %, il est rare, actuellement, de voir un élève de moyenne section « oublier » de remettre en place son atelier.

Pour les petits, les compétences sont en cours d'acquisition (72 « parfois » sur 117 possibles), près de 50 % des élèves choisissent seuls leur atelier mais 11 élèves sur 14 en prennent encore qui ne sont pas toujours adaptés à leur capacité. Ces résultats se comprennent aisément car la capacité à choisir son travail, à le refaire correspond à une capacité qui dépasse largement la « débrouillardise » et dénote déjà d'un engagement dans les apprentissages.

1.2 ... et de plus en plus autonomes dans leurs apprentissages.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, le rapport aux savoirs distingue l'école des autres structures d'accueil en collectivité du jeune enfant. Le dispositif que j'ai mis en oeuvre a-t-il aidé mes élèves dans ce sens ?

Etre autonome dans ses apprentissages								
	Octobre 2013				Février 2014			
	Nombre de oui	Nombre de parfois	Nombre de non	%	Nombre de oui	Nombre de parfois	Nombre de non	%
Petite section	11/126	23/126	92/126	18	48/126	47/126	31/126	57
Moyenne section	25/81	20/81	36/81	43	49/81	24/81	8/81	75

Je m'attendais à ce que mes élèves soient très peu autonomes dans leurs apprentissages en début d'année et les résultats sont conformes, ce qui est « normal » pour des élèves de petite et moyenne sections. En effet, rares sont les enfants qui entrent à l'école en sachant qu'ils vont apprendre, c'est dans tous les cas très lié au milieu culturel. Pour beaucoup, y compris chez leurs parents, l'école est d'abord un lieu où l'on vient jouer. L'école maternelle comme lieu d'apprentissage prend davantage forme chez les moyens après une année (43%). Ce qui me surprend davantage, à la lecture des résultats du mois de février, est la forte progression qui a été réalisée. L'autonomie des savoirs est un processus que l'on sait lent, qui s'engage à l'école maternelle pour se poursuivre bien au-delà. Je ne prétends pas que le dispositif ait produit cette capacité chez mes élèves en quelques mois mais, à la vue des résultats, il semble que quelque chose se soit amorcée.

Afin de mieux comprendre, je vais m'intéresser plus en détail aux critères établis pour voir comment se répartissent les progrès des élèves.

Nombre de « OUI »	Octobre 2013	Février 2014
Ose demander de l'aide à un adulte.	5	12
Peut expliquer ce qu'il fait.	4	15
Commence à expliquer pourquoi il le fait, dire ce qu'il apprend.	0	7
Se rend compte si l'atelier est réussi ou non.	3	15
Utilise à bon escient les outils autocorrectifs.	0	1
Se corrige seul.	1	3
Reste à sa place tout le temps de l'atelier.	7	16
Prend le temps d'expérimenter.	5	14

A la lecture du tableau, je constate que beaucoup plus d'élèves demandent de l'aide. Cette capacité va de pair avec celles qui consistent à « rester à sa place le temps de l'atelier » et à « prendre le temps d'expérimenter ». Au début de l'année, je voyais très souvent des enfants prendre un atelier, s'installer, essayer quelques instants puis le reposer presque aussitôt, recommencer ensuite avec un autre etc... Cette attitude était encore plus fréquente chez les petits (seulement 2 élèves demandaient de l'aide, 4 de temps en temps). Les élèves ont donc compris qu'ils peuvent faire appel à une ressource extérieure : l'ATSEM, la maîtresse et parfois un pair.

Une autre capacité importante qui a fortement progressé est celle d'expliquer ce que l'on fait. Seuls 4 élèves y parvenaient en début d'année, ils sont 15 à pouvoir verbaliser ce qu'ils font de manière presque systématique (7 sur 9 chez les moyens). Dire ce que l'on fait est essentiel car c'est un premier pas faire la compréhension de ce que l'on fait « dire le faire pour penser le faire »¹⁹ et donc vers un début de « véritable » autonomie. Cette capacité qui découle de la précédente est sans doute une des plus difficiles à acquérir tant du côté de l'enseignant qui ne doit jamais la perdre de vue que du côté de l'élève à fortiori de maternelle. Etre capable de « *dire ce qu'il apprend* »²⁰, est nous l'avons vu, une composante essentielle du devenir élève. Je cite cette phrase de Viviane Bouysse lors d'une de ses conférences²¹ car elle me semble bien résumer l'enjeu : « *un enfant qui, à l'issue de*

19 AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000) : Comment l'enfant devient élève, Paris, Retz.

20 MEN. BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008, p 12

21 BOUYSSSE.V. (Nov.2012). Conférence sur le « Devenir élève ». IUFM du Mans.

l'école maternelle, sait ce qu'il sait faire à un atout formidable pour aborder l'école élémentaire ».

Je n'étais pas du tout certaine que les ateliers individuels permettraient aux élèves de développer cette capacité, le risque était même qu'en passant d'un atelier de manipulation à l'autre, ils ne perçoivent aucune finalité au-delà de ce qu'ils font. De plus, il est assez difficile de mesurer les progrès des élèves sur leur capacité à comprendre ce qu'ils font. Les réponses aux questions que je leur ai posées pour l'expérimentation (« sais-tu pourquoi tu fais cela ? Qu'es-tu en train d'apprendre ?) ainsi que la faculté à demander de l'aide, à se rendre compte si l'atelier est ou non réussi (3 élèves en début d'année contre 15 actuellement) sont autant d'éléments qui m'autorisent à dire qu'ils ont progressé de manière significative.

Il y a au moins deux moments dans le temps des ateliers qui favorisent cet apprentissage :

- lors des regroupements quand on montre un atelier (un élève ou moi). Je dis très clairement quel apprentissage est visé.

- pendant les très nombreux moments où j'interviens auprès d'un élève. Je lui dis systématiquement qu'il va apprendre, pourquoi il le fait... La mise en mots, permet, en effet, de dépasser le stade de l'expérimentation, de distinguer ce que l'on fait de ce que l'on apprend, ce qu'Elisabeth Bautier nomme la « secondarisation de la tâche ».

Devenir élève, c'est passer du « faire » au « dire le faire » pour « penser et comprendre le faire »²².

1.3 Une meilleure coopération entre les élèves.

C'est une conséquence plus inattendue de la mise en place des ateliers. J'avais d'autant moins anticipé que lors de la mise en place des ateliers, un des préalables expliqué aux enfants était que chaque atelier était en exemplaire unique et à ce titre strictement « individuel ». Ils pouvaient toutefois observer leurs camarades travailler mais ils ne devaient surtout pas intervenir (sauf en cas de demande d'aide). Lorsqu'ils prenaient un tapis pour travailler, c'était leur espace et personne n'avait le droit de s'immiscer... J'étais d'autant plus « convaincue » de cette nécessité que j'alternais dans ma journée des moments collectifs pendant lesquels les échanges pouvaient se dérouler.

22 AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000) : Comment l'enfant devient élève, Paris, Retz.

Mais j'ai commencé à assister à des échanges (verbaux ou non) entre les élèves. Je n'ai pas jugé nécessaire de les interrompre soit parce qu'ils ne gênaient absolument pas le fonctionnement soit parce qu'ils étaient « riches » pour mes élèves. C'est ainsi que certains ont pris l'habitude de coopérer. Nous avons alors défini une nouvelle règle en décidant que les échanges étaient possibles à condition que le nombre soit limité à deux élèves et surtout que celui qui avait pris l'atelier soit d'accord.

Quelques mois après, je suis convaincue que cette adaptation était nécessaire pour plusieurs raisons : c'est un moment où les élèves parlent ensemble de ce qu'ils font créant une situation de langage en situation de communication authentique; ils « font » ensemble et à défaut l'un regarde l'autre faire : dans tous les cas ils sont dans l'action. C'est aussi l'occasion pour les élèves de réaliser un atelier qui nécessite obligatoirement la présence d'un tiers sans passer par l'adulte. C'est le cas de tous les ateliers qui développent le toucher comme l'atelier des solides. J'ai assisté, il y a peu de temps, à un moment extrêmement intéressant durant lequel un enfant de moyenne section a bandé les yeux d'un enfant de petite section. Il lui présentait un à un les solides géométriques en essayant de lui faire dire le nom « ça c'est une boule, ça c'est un cube... ». La réussite est incontestable : l'enfant reformule. Cette interaction entre pairs est un des autres avantages..

Cet aspect coopératif est d'autant plus intéressant qu'il repose uniquement sur un choix volontaire.

1.4 Des effets positifs aussi du côté de l'enseignant.

Afin de compléter mon analyse, je terminerais en évoquant d'autres effets positifs que je n'ai pas évalués parce qu'ils se situent d'avantage du côté de l'enseignant.

J'ai une connaissance bien plus « fine » de mes élèves que les années précédentes. Cette meilleure connaissance de chaque enfant participe également au « devenir élève » car en regardant « *de près dans quelle activité l'enfant s'épanouit pour aller chercher où il est* »²³, on part de ce qu'aime faire l'enfant « *pour l'amener dans le temps « à faire le « deuil » de ce qui l'intéresse pour s'intéresser à*

23 BOUYSSSE.V. (Nov.2012). Conférence sur le « Devenir élève ». IUFM du Mans.

ce qui intéresse l'enseignant »²⁴.

Ainsi, la souplesse de ce fonctionnement, du côté du maître comme du côté de l'élève, permet la mise en place d'un véritable parcours individuel.

Enfin, je souhaiterais achever en soulignant un intérêt plus organisationnel. Une fois les élèves habitués à cette forme de travail, l'enseignant peut réellement travailler avec un groupe de manière efficace, sans être interrompu. Ce n'est pas le cas, je l'ai évoqué dans mon introduction, lorsque les élèves sont au travail en atelier dits traditionnels. Dans cette configuration, l'ATSEM est très souvent avec un groupe, l'enseignant avec un autre, il reste deux ou trois groupes d'enfants seuls avec une tâche à accomplir. Les mieux armés réalisent le travail et au mieux vont ensuite jouer, mais combien d'enfants attendent, ne comprennent pas toujours et s'agitent ?

2) Les limites.

Aucune organisation pédagogique n'est parfaite, celle que j'ai choisie comporte des limites voire des dérives possibles qu'il convient d'envisager. Je souhaite montrer que c'est l'enseignant par son positionnement qui va en faire un dispositif porteur d'apprentissages.

2.1 Des résultats différents selon la place accordée aux ateliers (les choix pédagogiques).

Dans la deuxième partie du mémoire, j'ai expliqué mes choix en termes de contenus. J'ai modifié mes pratiques pour expérimenter les ateliers individuels, je me suis efforcée de les intégrer dans mes enseignements.

D'autres choix peuvent être faits : des collègues choisissent de ne placer les ateliers de manipulation qu'à certains moments de la journée (souvent à l'accueil), d'autres autorisent leurs élèves à les prendre quand ils ont fini leur travail, d'autres encore leur attribuent un créneau horaire au moment du réveil échelonné de la sieste, ou en toute fin de journée. J'ai lu également les témoignages, discutables, d'enseignants qui travaillant sur 4 jours et demi, ont placé les ateliers le mercredi matin.

24 idem

D'autres enfin, ne fonctionnent qu'avec cette forme de travail.

2.2 Le rôle du maître.

Il ne suffit pas de mettre en place un dispositif pour obtenir les effets escomptés. Une limite importante dans la mise en place des ateliers de manipulation réside dans le positionnement de l'enseignant. Si l'on se contente de les mettre en place et de laisser-faire alors les effets positifs que j'ai évoqués seront négligeables. L'enseignant se doit d'être présent et d'accompagner les élèves dans ces ateliers.

Ce positionnement professionnel va ou non permettre à l'élève de construire une véritable autonomie mais il faut l'autoriser à faire des choix en lui faisant confiance, en autorisant l'erreur, tout en sachant, bien sûr, intervenir au moment opportun. A est un garçon de moyenne section de ma classe, il est « conforme » aux attentes institutionnelles, plutôt bon élève, d'un milieu culturellement favorisé. Il est très à l'aise dans les formes de travail dit « scolaire », le travail sur « fiche » le rassure. Le fonctionnement des ateliers en « libre choix » le déstabilise fortement et mon rôle consiste, inlassablement, presque chaque jour, à l'aider à choisir des ateliers qui lui permettent d'apprendre, qui lui apporte une satisfaction intellectuelle, un plaisir de réussir. Parfois, il sait que je l'observe, mon objectif est très clairement qu'il apprenne à faire sans moi. Il est évident que je ne pourrais pas avoir ce rôle si je plaçais uniquement mes ateliers à des moments où je suis occupée à autre chose. Le choix est un apprentissage et nécessite un accompagnement.

Enfin, au risque de me répéter, sans mes interventions, mes élèves seraient bien en activité mais seraient-ils en train d'apprendre ou simplement de faire ?

CONCLUSION

En conclusion, cette expérimentation, toute relative, a permis de valider mon hypothèse de départ. Mes élèves sont actuellement très autonomes dans les domaines que j'ai précédemment développés. Même si je ne suis pas en mesure d'apporter les preuves scientifiques, je dirais qu'ils le semblent bien davantage que les années précédentes. Le chemin à parcourir est encore long. Il va se poursuivre à l'école élémentaire puisque le « devenir élève » trouve son prolongement dans les compétences du pilier 7 du socle commun de connaissances « Autonomie et initiative ».

Intrinsèquement, comme tout dispositif pédagogique, il comporte des limites dont l'enseignant doit être conscient. Car le risque est bien réel de voir s'installer des ateliers dans les classes qui s'accompagneraient d'un laisser-faire sous couvert de rendre les élèves « autonomes ». La mise en oeuvre des apprentissages développant résolument une véritable autonomie ne peut se dérouler sans questionner le rôle du maître et la conception de l'enseignement. L'individualisation des parcours, le sens donné aux apprentissages, la prise en compte des élèves les plus fragiles et la valorisation des réussites demandent une mise à distance des repères et des fonctionnements traditionnels non seulement pour l'école maternelle mais également pour l'ensemble du système éducatif. Les enjeux sont importants de l'école primaire au lycée : comment par exemple prendre en charge les élèves en difficulté au sein de la classe sans promouvoir une organisation reposant en partie sur l'autonomie ? Dans cette perspective, l'école maternelle n'est qu'un début et l'apprentissage de l'autonomie ne peut pas se concevoir sans une progressivité liée aux capacités de chaque âge.

J'ai beaucoup cité Philippe Mérieu dans ce travail car il a été un des premiers dans le domaine des sciences de l'éducation à replacer l'autonomie au centre des débats pédagogiques. Je m'y référerai une dernière fois : « *Tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer*

des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Si le néologisme n'était pas un peu lourd je dirais volontiers que nos élèves ne sont pas autonomes mais "autonomisables". Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie. »

Aujourd'hui les neurosciences reprennent sous un nouvel éclairage cette réflexion. Des chercheurs tels que Stanislas Dehaene et Manuella Piazza (tous deux chercheurs à l'INSRM) ou encore Adèle Diamond²⁵ ont exprimé leur intérêt pour les apports cognitifs qui favorisent les apprentissages dans ce dispositif pédagogique. De nouvelles perspectives s'ouvrent sur les bénéfices en termes d'acquisitions cognitives.

Enfin à l'issue de cette expérience je suis convaincue en tant que praticienne de l'intérêt que représente les ateliers de manipulation et d'expérimentation. Dans le cadre de ce mémoire, je n'ai d'ailleurs étudié « que » leur impact sur le « devenir élève » et de façon très modeste. Je souhaiterais poursuivre ce que j'ai commencé en intégrant par exemple dans ma classe des élèves des trois niveaux de maternelle pour évaluer l'impact des échanges entre pairs d'âges différents. De même, je souhaiterais consacrer des moments plus longs aux manipulations afin de mieux évaluer la plus-value en termes d'acquisitions.

25 Adèle DIAMOND est professeure en neurosciences cognitives départementales à l'université de British Columbia et s'intéresse aux programmes éducatifs qui favorisent le développement des fonctions exécutives.

BIBLIOGRAPHIE

Instructions officielles et documents d'accompagnement des programmes cités :

MEN Horaires et programmes de l'école primaire, BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008. MENJVA IGEN / IGAENR, L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011.

Ouvrages de référence :

ALEXANDRE Danielle (2010) : Anthologie des textes clés en pédagogie, ESF éditeur.

AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000) : Comment l'enfant devient élève, Paris, Retz.

MISSANT Béatrice (2012). Des ateliers Montessori à l'école : une expérience en maternelle. Issy-les Moulineaux. ESF éditeur.

PASSERIEUX Christine (2009) : Première école Premiers apprentissages, Lyon, Chronique Sociale.

Conférence :

BOUYSSSE Viviane (2012). Le « devenir élève ». (22 novembre 2012). IUFM du Mans.

Sitographie :

MEN. Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid48416/devenir-eleve.html>

MERIEU Philippe. Petit dictionnaire de pédagogie [en ligne].
<http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

Alvarez Céline. Classe des enfants. Gennevilliers. <http://lamaternelledesenfants.wordpress.com>

ANNEXES