

Les différents types de groupements d'élèves à l'école maternelle : double niveau petits-moyens

Constance Beth

► **To cite this version:**

Constance Beth. Les différents types de groupements d'élèves à l'école maternelle : double niveau petits-moyens. Education. 2015. <dumas-01175927>

HAL Id: dumas-01175927

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01175927>

Submitted on 13 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**Mémoire de Master MEEF
Mention « Premier degré »**

**LES DIFFÉRENTS TYPES DE
GROUPEMENTS D'ÉLÈVES
A L'ÉCOLE MATERNELLE**

Double niveau petits-moyens

CONSTANCE BETH

PROFESSEUR DES ECOLES
FSTG – GROUPE C

SOUS LA DIRECTION DE
BARBARA ARROYO

2014-2015

Mots-clés : groupes ; ateliers ; regroupement ; Montessori ; autonomie

<u>Introduction</u>	3
<u>Première partie</u> : Les apprentissages conduits de manière collective	8
A. Définition et raisons du choix	8
B. Fonctionnement effectif	9
a) Les rituels collectifs	9
i. Les rituels relevant du sous-domaine « Approcher les quantités et les nombres »	9
ii. Les rituels relevant du domaine « Découvrir l’écrit »	13
b) La lecture en réseau	16
i. Un même personnage principal : le loup	17
ii. Tromboline et Foulbazar	18
iii. Les livres à compter	19
C. Points forts et limites	21
a) Les points forts	21
b) Les limites	22
<u>Deuxième partie</u> : Les ateliers de langage conduits en demi-groupes	23
A. Définition et raisons du choix	23
B. Fonctionnement effectif	24
a) Les activités de langage en lien avec un réseau de lecture : le loup	24
b) Ecrire l’histoire d’un album sans texte : <i>Le voleur de poule</i>	25
C. Points forts et limites	26
a) Les points forts	26
b) Les limites	26
<u>Troisième partie</u> : Les ateliers autonomes	29
A. Définition et raisons du choix	29
B. Fonctionnement effectif	30
C. Points forts et limites	32
a) Les points forts	32
b) Les limites	33
<u>Conclusion</u>	34
<u>Annexes</u>	36
<u>Bibliographie</u>	40
<u>Résumé</u>	41

INTRODUCTION

REPRESENTATIONS ET ORGANISATION INITIALES

Lorsque j'ai commencé à enseigner dans une école maternelle, j'avais de cette institution des représentations soit très datées – liées à ma propre expérience scolaire – soit générales et peu incarnées – construites lors de ma préparation du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE). Je n'avais, en effet, effectué qu'un stage en cycle 3 à cette occasion¹ et n'avais en outre pas véritablement envisagé être affectée ailleurs qu'à l'école élémentaire.

Les classes de maternelle étaient ainsi pour moi simplement réparties en « ateliers », des petits groupes que l'on pouvait choisir de constituer de manière homogène ou hétérogène selon ses objectifs d'apprentissage et censés répondre à l'impossibilité de proposer un enseignement magistral à des enfants aussi jeunes. L'objectif pour l'enseignant revenait dans ce cadre à trouver une *activité* pour chaque atelier, en faisant éventuellement varier la difficulté de chacun d'entre eux selon qu'ils étaient pris en charge par lui-même, l'ATSEM ou laissés aux enfants autonomes.

Ces premières représentations n'ont pas été d'emblée mises en question à mon arrivée à l'école maternelle du 59 rue de Reuilly (Paris 12) où j'ai été affectée.

La classe dans laquelle j'enseigne depuis la rentrée est en effet organisée de telle sorte à permettre cette organisation par ateliers : elle se compose, en plus des coins jeux, d'un coin-regroupement avec des bancs disposés en carré autour de la chaise sur laquelle s'assoit l'enseignant, d'un plan vertical et de quatre tables, dont une destinée aux petites sections. Une certaine organisation des activités semble de fait directement découler de l'organisation spatiale : des moments de jeu, majoritairement limités au temps de l'accueil et,

¹J'ai préparé le CRPE par l'intermédiaire du Cned, qui n'impose aucune contrainte en ce qui concerne les stages d'observation.

éventuellement, aux moments de transition entre activités pour les enfants les plus rapides ; des moments de regroupement collectif ; des plages de *travail* sur table ou plan vertical lors desquelles les enfants de moyenne section – 21 en début d’année, 20 après les vacances d’hiver – et ceux de petite section – 7 – sont séparés. Comme le soulignent René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou², l’organisation de la classe d’école maternelle, en tant que « *milieu artificiel* » qui pourrait dans un premier temps apparaître comme un simple « *aménagement matériel dissimulé, en fait, un enjeu de savoir* »³.

J’ai donc initialement adopté le mode d’organisation proposé par ma titulaire, pour assurer la continuité et la cohérence du mode d’apprentissage des élèves d’une part et parce que je n’avais pas d’avis arrêté sur un quelconque fonctionnement alternatif d’autre part. Nous avons ainsi très rapidement réparti les élèves en groupes de couleurs (chaque couleur de groupe correspondant à la couleur d’une toile cirée posée sur les tables de *travail*), en nous appuyant d’avantage sur leurs comportements en classe que sur une évaluation de leurs capacités. Les enfants de petite section ont ainsi été regroupés ensemble et les enfants de moyenne section répartis de telle sorte à ce que chaque groupe soit composé d’enfants *sages* (que l’on pourrait qualifier, en suivant les programmes de 2008, de déjà « *devenus élèves* ») et d’autres plus *turbulents*. Les représentations fondées sur le genre étaient en outre assez prégnantes lors de cette répartition, les filles étant censées canaliser l’énergie des garçons.

Pendant toute la première période, je déterminais ainsi quatre ou cinq ateliers par semaine, chaque enfant devant passer à chacun d’entre eux sur les deux jours où j’enseignais. Mon travail consistait en majeure partie, dans ce cadre, à trouver suffisamment d’activités différentes pour que tous les enfants soient en activité assez longtemps pour remplir une demi-journée. La préparation matérielle, à la fois en amont des activités (découpage, plastification, ...) et au moment même de leur réalisation (répartition du matériel nécessaire dans des barquettes individuelles, mise à disposition des outils nécessaires, ...), représentait une part importante de mon temps, mais aussi de ma réflexion.

²René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Comment l’enfant devient élève. Les apprentissages à l’école maternelle*.

³*Ibid.*, p.110.

DEUX ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS

Deux éléments m'ont conduite à modifier ces représentations initiales et l'organisation qui en avait découlé : un élément extérieur, lié aux exigences institutionnelles formulées par l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) et un élément personnel.

Par l'entremise de ma tutrice de stage, Barbara Arroyo, l'ESPE me demandait, notamment, de construire un emploi du temps qui permette de répondre aux Instructions Officielles. Mes premières tentatives de formulation, comme celles de la plupart de mes collègues de classe d'ailleurs, ne distinguaient pas tant les domaines de compétences que les types de regroupement d'élèves : mon emploi du temps décrivait ainsi l'alternance entre des moments de « *regroupement* » (et, éventuellement, les rituels inhérents), des moments que l'on pourrait qualifier de vie quotidienne (passage aux toilettes, habillage, ...), la sieste des petites sections et le temps calme des moyens, des plages consacrées au domaine « Agir et s'exprimer avec son corps » et, enfin, des moments d'*ateliers*.

Mais cette formule ne convenait pas : elle ne permettait absolument pas de montrer une répartition pertinente entre les six domaines distingués par les programmes de 2008 qui, s'ils n'imposent pas, pour le cycle 1, de quotas d'heures fixes à respecter pour chacun d'entre eux, enjoignent les enseignants à réfléchir à une organisation en garantissant un partage équilibré.

Mais comment déterminer des plages horaires consacrées à l'un ou l'autre des domaines des programmes dans le cadre de l'organisation que j'avais choisie ? L'organisation en ateliers dits « tournants » me semblait proprement incompatible avec l'exigence de consacrer, par écrit, une plage horaire déterminée à l'un des domaines des programmes.

D'autre part, je me sentais personnellement peu en phase avec le fonctionnement de ma classe. J'avais en effet l'impression que mon enseignement se confondait avec la seule gestion de la classe : gestion des élèves, qui devaient être répartis en groupes ; gestion du matériel, qui devait être autant que possible préparé pour que les enfants ne se détournent pas de leur activité pour aller chercher un outil manquant ; gestion du rangement de la classe entre toutes les différentes plages horaires. Un atelier qui fonctionnait bien était alors un atelier où

les élèves restaient assis, aussi concentrés que possible, le plus longtemps possible. Mes élèves devaient avoir l'air d'être en activité, avoir l'air de *travailler*. L'organisation des ateliers n'était ainsi plus un mode d'organisation mais une fin en soi : je devais *trouver des ateliers* lorsque je n'avais pas d'idée et faire en sorte qu'ils *fonctionnent*.

Le nombre d'ateliers me contraignait en outre à transmettre (et répéter) un nombre important de consignes lors des regroupements. Ceux-ci étaient dès lors bien souvent détournés des contenus que je souhaitais y développer, faute de temps. Plutôt que d'y construire des apprentissages, j'utilisais les moments collectifs pour transmettre à mes élèves de multiples consignes de *travail* qui ne les concernaient pas toujours tous immédiatement.

« ACTIVITÉ » OU « APPRENTISSAGE » ?

En d'autres termes, comme le formule très précisément le rapport intitulé « L'école maternelle » remis par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) au ministre de l'Éducation nationale en octobre 2011⁴, je me positionnais d'avantage « *dans l'activité que dans l'apprentissage* »⁵ et « *une logique d'organisation d'activités* » prenait progressivement le pas sur une véritable « *logique d'organisation de parcours d'apprentissages* »⁶.

Le rapport de l'IGEN rappelle en effet que l'apparition, dans les années 1960-1970, de la notion d'*atelier* dans les instructions officielles témoigne avant tout d'un emprunt à la pédagogie active développée par Célestin Freinet et est alors envisagée comme une organisation possible des classes de l'école maternelle. Les ateliers, c'est-à-dire le « *dispositif dans lequel les enfants sont répartis dans des groupes dont chacun se voit assigner une place dans la classe, une tâche et le matériel adapté* »⁷, ne doivent alors être créés que « *s'ils répondent à un objectif précis, et s'ils favorisent des échanges entre les enfants* »⁸. Autrement dit, avant 2002, la constitution d'ateliers ne va pas de soi : elle est une option possible parmi toutes les autres et n'a aucune « *vertu* » en soi.

⁴Rapport n° 2011-108.

⁵Rapport de l'IGEN n°2011-108, p.120.

⁶*Ibid.*, p.122.

⁷*Ibid.*, p.103.

⁸Circulaire du 30 janvier 1986, chapitre 3 : « L'action éducative – B. La pédagogie », cité dans le rapport de l'IGEN, p.106.

Or, constatent les inspecteurs, cette pratique tend aujourd'hui à devenir « *une routine qui a perdu de son sens* »⁹ : les ateliers, comme, d'ailleurs, d'autres « *pratiques censées caractériser l'école maternelle* », sont exposés au risque d'une « *naturalisation* »¹⁰, c'est-à-dire d'un emploi systématique et non interrogé.

Ainsi, la plupart du temps, les élèves d'un même atelier ne coopèrent pas : bien loin de l'idée initiale de regrouper des élèves afin de faciliter une sorte d'émulation collective, l'organisation en ateliers n'apporte plus aucune « *plus-value* »¹¹ par rapport à la seule tâche individuelle. En outre, et c'est sur ce point que les auteurs du rapport font part de leur plus grande inquiétude, l'objectif des ateliers se conçoit bien souvent d'avantage en termes de résultats, d'objectifs matériels à atteindre que d'apprentissages au sens propre. En l'absence de « *prise en compte de l'activité a posteriori* » et de retour « *sur les procédures et les démarches* »¹², les activités proposées en ateliers risquent de devenir de simples « *occupations* » dont la fin se traduit par le seul rangement du matériel.

Dès lors, conclue le rapport, l'organisation « *par groupes* » – et non pas « *en groupe* » – apparaît comme une simple « *commodité matérielle* » destinée, par exemple, à « *limiter l'espace dévolu à la peinture* »¹³ : « *manifestement, l'aspect organisationnel prime comme si "l'atelier" était une forme obligée de la pédagogie en maternelle* »¹⁴.

PARTIR DE LA CONSTRUCTION D'UN VÉRITABLE EMPLOI DU TEMPS

C'est pendant les vacances de la Toussaint que j'ai tenté de prendre réellement possession de ma classe et que j'ai réfléchi à une organisation qui me permette tant de répondre aux exigences institutionnelles que de mener à bien un véritable enseignement orienté en fonction des compétences visées. Ce travail a en grande partie pris la forme de la construction d'un véritable emploi du temps¹⁵. En partant des programmes de 2008, ainsi que

⁹*Ibid.*, p.107.

¹⁰*Ibid.*, p.101.

¹¹*Ibid.*, p.105.

¹²*Ibid.*, p.105.

¹³*Ibid.*, p.105.

¹⁴*Ibid.*, p.105.

¹⁵Voir un exemple d'emploi du temps annexe 1.

des conseils prodigués par Barbara Arroyo sur l'importance respective des différents items, j'ai réparti les domaines et sous-domaines au sein de plages horaires fixes.

Chaque domaine du programme trouvait ainsi sa place à un moment ou à un autre de la fin de semaine dont j'avais la charge. A partir de cette répartition, j'ai réfléchi et déterminé des modalités de groupement d'élèves me semblant pertinentes eu égard aux compétences à développer et, également, au type de présence requis pour l'enseignant. Ainsi, plutôt que de partir d'un type d'organisation figé pour déterminer un type d'activité possible, j'ai essayé de partir des apprentissages que je souhaitais construire avec mes élèves pour déterminer quel type d'organisation de la classe était souhaitable et, dans le même temps, possible compte tenu des contraintes de temps, d'espace, de présence ou non de mon ASEM et d'effectifs d'élèves.

Je présenterai ainsi dans le corps de ce mémoire trois modalités de groupement testées durant les périodes 2, 3 et 4 de cette année scolaire (apprentissages conduits de manière collective ; ateliers de langage conduits en demi-groupes ; ateliers autonomes) en expliquant, pour chacune d'entre elles, les raisons m'ayant conduit à opter pour ce choix, leur fonctionnement effectif ainsi que les éventuelles évolutions au cours du temps et, enfin, les points forts et limites constatés.

I. LES APPRENTISSAGES CONDUITS DE MANIÈRE COLLECTIVE

A. DÉFINITION ET RAISONS DU CHOIX

J'appelle *apprentissages conduits de manière collective* toutes les activités visant à développer chez les élèves des apprentissages en utilisant le groupe (groupe classe ou groupe plus restreint) comme un véritable levier ou, autrement dit, les activités conduites, selon

l'expression employée par le rapporteurs de l'IGEN « *en groupe* » et non pas « *par groupes* »¹⁶. Il s'agit ainsi de toutes les activités où l'émulation collective facilite, pour diverses raisons, la construction de compétences chez les élèves. Cette définition rassemble dès lors différents modes de groupements d'élèves.

B. FONCTIONNEMENT EFFECTIF

a) Les rituels collectifs

Le fait de ne plus avoir, tout d'abord, un nombre excessif de consignes à transmettre aux élèves lors des regroupements m'a permis de les exploiter pour construire de véritables apprentissages, fondés sur des objectifs plus clairs et plus précis qu'ils ne l'étaient jusqu'alors. Mes regroupements du matin durent ainsi une bonne vingtaine de minutes et comportent, entre autres, un moment consacré à la découverte de l'écrit (rituels organisés autour des prénoms des élèves) et un moment consacré à la numération. Le vendredi, au retour de la pause méridienne, lorsque les élèves de petite section font la sieste, j'organise également des rituels mathématiques (sur dix minutes environ), lesquels sont dédiés aux seuls élèves de moyenne section.

i. Les rituels relevant du sous-domaine « Approcher les quantités et les nombres »

L'enseignement de la numération compte parmi ceux avec lesquels je me suis sentie – et me sens toujours – le plus en difficulté. Cela a sûrement en partie trait avec le fait que j'ai moi-même suivi des études plutôt littéraires et que je n'ai pas reçu de cours dédiés dans le cadre de l'ESPE¹⁷. Mais j'avais en outre conscience, avant même mon affectation en maternelle, que la construction du nombre faisait partie des enseignements nécessitant une vigilance particulière de la part de l'institution scolaire, notamment du fait des difficultés croissantes des élèves dans le domaine.

¹⁶Rapport de l'IGEN n°2011-108, p.105.

¹⁷Je devais en effet choisir entre un parcours dédié aux humanités et un autre parcours dédié aux sciences et à l'éducation physique et sportive.

C'est la raison pour laquelle je me suis beaucoup appuyée sur les travaux de Rémi Brissiaud et, notamment, sur son ouvrage *Premiers pas vers les maths. Les chemins de la réussite à l'école maternelle*¹⁸, lequel propose à la fois un diagnostic sur la nature des enseignements effectivement prodigués par l'école maternelle et des activités concrètes à proposer aux élèves. La lecture de cet ouvrage m'a, entre autres, et c'est la raison pour laquelle je m'apprête à y faire référence ici, conduite à introduire la numération dans mes activités rituelles, conduites avec le groupe classe entier d'une part et avec les seules moyennes sections d'autre part.

Les risques inhérents au « comptage-numérotage »

Rémi Brissiaud part du constat selon lequel la méthode d'apprentissage du comptage la plus répandue dans les écoles maternelles françaises est celle que lui-même nomme le « *comptage-numérotage* ». Il s'agit pour l'enseignant ou l'enfant auquel il s'adresse de dénombrer (dans le cadre d'activités très diverses) un certain nombre d'éléments constituant une collection : l'enfant est par exemple capable de *dénombrer* 6 jetons dans une boîte s'il a bien pris en compte chacun des jetons ; a récité la comptine numérique de manière conforme ; a associé un nombre à chacun des jetons et, pour finir, a été en mesure d'associer le nom du dernier nombre – 6 en l'occurrence – à l'idée de quantité totale, c'est-à-dire, en somme, a correctement pu répondre à la question : « *Combien y'a-t-il de jetons dans cette boîte ?* ».

Or, cette méthode présente un danger majeur, lié à la polysémie des mots-nombres sur laquelle elle repose : le mot-nombre peut en effet, selon les contextes, renvoyer à une individualité, à un élément donné (« *ce jeton est le jeton numéro 6* ») ou à une pluralité, au rassemblement en un même tout d'une certaine quantité d'éléments (« *il y a 6 jetons dans cette boîte* »). Dans l'exemple pris ci-dessus, « 6 » renvoie ainsi à la fois au sixième jeton qui a été désigné et au cardinal de la collection de jetons.

Pour saisir cette difficulté, il faut bien mesurer que, dans le comptage, l'association entre mot et pointage (ou geste de monstration), transgresse totalement les règles habituelles de la signification : si on appliquait le modèle du comptage à des énumérations banales, il faudrait comprendre que, dans une énumération telle que "pomme, poire, abricot", par exemple (où l'adulte pointe du

¹⁸Retz, 2007.

doigt successivement les fruits correspondants), le mot "abricot" désigne non seulement ce dernier fruit, mais aussi les précédents !¹⁹

Mais même dans le cas où les enfants réussissent à accorder ce statut spécial, hors normes, au dernier nombre énoncé, il est rare qu'ils se représentent une quantité à proprement parler, mais plutôt une collection d'entités numérotées. Dans ce cadre, les enfants pensent que compter revient à « attribuer une sorte de numéro à chacun des objets pointés »²⁰. Rémi Brissiaud insiste pour sa part sur l'idée selon laquelle accéder au nombre au sens propre, c'est mettre en relation des quantités, c'est-à-dire, avant tout, savoir par exemple que 5, c'est 4 et 1 ou 2 et 3. C'est cette notion de mise en relation de petits nombres pour former un nombre plus grand qu'il nomme « décompositions ».

Le « comptage-dénombrement » que R. Brissiaud préconise prend la forme, dans les petites classes, d'une manière particulière de parler des quantités. Au lieu d'attribuer aux éléments d'une collection un nombre-numéro, il s'agit de décomposer la collection sans passer par l'attribution d'un nombre, en insistant plutôt sur l'accumulation, sur l'ajout progressif d'un nouvel élément aux autres. Ainsi l'interaction langagière à laquelle R. Brissiaud fait mention :

La mère : Combien y'a-t-il de caméras ici ? ...

Enfant : ?

La mère : Quatre caméras.

Enfant : Quatre caméras ?

La mère : Oui, une là, une là, et il y en a une là et encore une là.²¹

Ce qui apparaît implicitement dans ce dialogue entre une mère et son enfant est bien le fait que « 4, c'est 1+1+1+1 », donc la décomposition du nombre quatre en l'itération de quatre unités. On peut aussi bien « décrire quatre comme "deux et encore deux" ou encore comme "trois en encore un" »²². Dans ce cadre, « quatre » renvoie bien, et seulement, à une quantité globale.

L'importance du langage dans les activités de numération

¹⁹*Premiers pas vers les maths*, p.11.

²⁰*Ibid.*, p.10.

²¹*Ibid.*, p.13.

²²*Ibid.*, p.13.

Ce qui ressort, entre autres, de cette présentation des travaux de Rémi Brissiaud, c'est bien l'importance constitutive de la manière dont on parle des nombres et ce, avant tout, dans les petites classes. R. Brissiaud parle à cet égard de « *dialogues fondamentaux* »²³. Il s'agit en effet d'exposer les élèves à la manière appropriée d'utiliser les mots-nombres. Comme dans tous ses autres domaines d'enseignement, l'enseignant doit faire un usage précis et sans ambiguïté de la langue : les mots-nombres ne doivent pas être employés de manière équivoque. Sans quoi, ils contribuent directement à la formation de véritables obstacles épistémologiques à la construction du nombre par leurs élèves. C'est en ce sens que R. Brissiaud estime nécessaire que « *l'enseignant théâtralise ainsi la propriété fondamentale du nombre* »²⁴, à savoir la mise en relation de plus petites quantités.

C'est cette idée de théâtralisation qui m'a conduite à proposer à mes élèves des activités très simples et répétitives de numération lors des regroupements. Ces derniers m'ont semblé en effet particulièrement appropriés pour exposer mes élèves, par petites touches quotidiennes, à cette manière inédite pour eux de parler du nombre et des quantités. En parallèle à des activités de numération plus classiques et dans lesquelles la part d'activité des élèves est plus prégnante, il me semblait que, toutes proportions gardées, la dimension quasi magistrale que pouvait prendre mon intervention lors des regroupements se prêtait bien à cet objectif de ce que l'on pourrait qualifier de « *bain de langage numérique* ».

Mon objectif lors de ces rituels collectifs est donc avant tout d'introduire les différentes décompositions des petits nombres par le biais d'activités classiques de comptage. Je cherche ainsi à enrichir les représentations que mes élèves se font des nombres pour, progressivement, les éloigner de l'ambigu double sens des nombres-numéros.

Activités rituelles mises en place

Selon le nombre d'absents, je propose à mes élèves soit de compter les élèves qui ne sont pas présents dans la classe (ce qui revient, en pratique, à dénombrer les étiquettes accrochées au tableau), soit, si ceux-ci sont trop peu nombreux, à compter les enfants assis sur

²³*Ibid.*, p.57.

²⁴Rémi Brissiaud, « Le nombre dans le projet de programme maternelle : une analyse critique », *Le café pédagogique*, 1^{er} septembre 2014.

un banc (voire deux). L'important ici est donc, comme le souligne R. Brissiaud, de faire attention à la manière de dénombrer les enfants. Au lieu de dénombrer, comme je le faisais en début d'année, les étiquettes – ou les enfants – en leur attribuant un nombre-numéro, j'énonce le prénom d'un enfant en même temps que je lève un doigt de la main : « *Alice, cela fait un ; Evan, cela fait encore un ; et Harry, cela fait encore un ; ...* ». A la fin de cette procédure de dénombrement, je ne donne pas le mot-nombre final mais insiste sur la collection-témoin organisée de doigts ainsi créée et demande à mes élèves s'ils connaissent le nom du nombre correspondant.

Je propose également, notamment aux élèves de petite section, des variantes autour du jeu « *Donne-moi* ». Je présente ainsi une collection-témoin organisée de doigts à un élève et lui demande de me donner autant de jetons (disposés au milieu du coin-regroupement) que j'ai de doigts levés. Je m'efforce alors de changer régulièrement de configuration de doigts, pour ne pas créer d'association fixe entre le mot-nombre et les doigts.

Ces activités rituelles de numération conduites collectivement me semblent créer une sorte de culture numérique de la classe, une manière spécifique de parler des nombres. Celle-ci se poursuit, ensuite, lors d'activités individuelles ou conduites en petits groupes. Lorsque, par exemple, mes élèves jouent à un loto mettant en scène différentes sortes de constellations, je continue d'insister sur le lien entre itération de l'unité et collection-témoin organisée de doigts. Je peux ainsi m'appuyer sur les activités conduites en classe entière pour individualiser mon enseignement.

ii. Les rituels relevant du domaine « Découvrir l'écrit »

Dans le domaine de la découverte de l'écrit, j'ai développé des activités rituelles construites autour des prénoms des enfants de la classe, lesquelles ont été élaborées de manière progressive tout au long de l'année.

Le jeu des lettres mélangées

En fin de deuxième période, j'ai constaté lors d'évaluations conduites de manière individuelle que tous mes élèves de moyenne section reconnaissaient leur prénom en capitales

d'imprimerie. J'ai donc réfléchi à des rituels toujours construits autour des prénoms des enfants de la classe, mais qui permettent réellement d'approfondir leurs compétences. Le fait de confronter les élèves à d'autres prénoms que les leurs propres me semblait également permettre, du même coup, de palier aux inégalités liées à la grande diversité des prénoms et à leurs complexités respectives.

Pendant toute la troisième période, j'ai donc mis en place un jeu consistant à afficher au tableau les lettres (en grand format) d'un prénom, mais dans le désordre. Cette activité permettait de viser plusieurs objectifs et, ainsi, de solliciter de manière différenciée mes élèves. Aux élèves les moins avancés, je demandais d'abord de nommer, puis de brouter les lettres affichées. Le caractère répétitif de l'activité, combiné à la régularité d'apparition des lettres les plus courantes, a permis à ceux qui étaient le plus en difficulté de prendre progressivement une part active au jeu, même lorsque la suite leur était plus difficilement accessible. A ceux qui étaient, à l'inverse, plus à l'aise avec la reconnaissance des lettres, je demandais de faire des hypothèses sur le prénom et, autant que possible, de justifier leur réponse. Lorsqu'une proposition émergeait, je prenais l'étiquette correspondante (en capitales) et les élèves peu à l'aise pouvaient, à nouveau, tester la correspondance entre les lettres du prénom écrit sur l'étiquette et celles du tableau.

Un nombre important des élèves de ma classe ont un prénom commençant par la lettre « M ». Cette régularité a donc par ailleurs permis aux élèves les plus avancés de commencer à bien intégrer l'idée d'association du son [m] avec différentes voyelles. Ainsi, le fait de proposer cette activité de reconnaissance en classe entière, et donc le fait de confronter les élèves à une grande diversité de prénoms, a grandement facilité la découverte des fondements du principe alphabétique. Sans ce passage par le collectif, la création de constantes dans la création des sons aurait été, me semble-t-il, bien plus ardue.

Le fait que les élèves plus en difficulté avec les apprentissages observent, tous les jours, lors d'activités très répétitives, les élèves les plus à l'aise raisonner sur les lettres et s'interroger sur les prénoms éventuels leur a enfin permis de s'approprier ces mêmes activités et de pouvoir, progressivement, de s'impliquer.

Le jeu du pendu

Dès lors, en début de quatrième période, l'ensemble de ma classe maîtrisait le *jeu des lettres mélangées*. Dans le but d'assurer une véritable progressivité dans les apprentissages, j'ai alors proposé un nouveau jeu, toujours en lien avec les prénoms : le jeu du pendu.

J'ai tout d'abord dessiné une potence sur une feuille blanche et numéroté chacun des segments la constituant – sans expliquer aux élèves la fonction originelle d'une potence – et imprimé les prénoms suffisamment grand pour que tous les enfants les voient correctement lorsqu'ils seraient affichés au tableau. J'ai ensuite expliqué aux enfants que, pour ce nouveau jeu, je choisirais un prénom dans ma tête, sans leur dire, et qu'eux devraient deviner de quel prénom il s'agissait.

En pratique, je commence ainsi par tracer au tableau, en comptant avec eux, autant de tirets qu'il y a de lettres dans le prénom choisi. J'affiche ensuite une sélection de prénoms à la difficulté croissante tout au long de la période : des prénoms aux longueurs et aux lettres très différentes au début pour que les élèves s'approprient le fonctionnement du jeu puis, progressivement, des prénoms d'exacte même longueur et partageant, autant que possible, un certain nombre de lettres communes. Les élèves font ensuite des propositions de lettres. Si la lettre proposée est bien contenue dans le prénom, je l'écris à sa place ; sinon, je dessine au tableau un élément de la potence, dans l'ordre de leur numérotation. Si les élèves réussissent à deviner le prénom avant que j'aie dessiné tous les éléments de la potence, la classe gagne.

Là encore, le travail collectif permet aux élèves de participer différemment en fonction de leurs compétences. Les élèves les plus à l'aise avec les apprentissages ont surtout eu des difficultés à ne pas proposer d'emblée le prénom qu'ils voyaient être le seul possible, la règle étant de ne pouvoir proposer à l'enseignante que des lettres, et pas des prénoms complets. Avec eux, j'ai ainsi progressivement orienté les séances vers l'élimination argumentée de certaines étiquettes-prénoms affichées au tableau : « *Si le prénom auquel j'ai pensé dans ma tête commence par un M et que la deuxième lettre est un A, est-ce que je peux enlever une étiquette du tableau ? – Oui, tu peux enlever Mélina ! – Pourquoi ? – Parce que dans Mélina, il n'y a pas de A après le M* ». Des étiquettes étaient ainsi progressivement éliminées, ce qui facilitait du même coup la participation des élèves les moins à l'aise, que je faisais alors intervenir de manière prioritaire jusqu'à la fin du jeu.

Ainsi, le fait d'avoir dégagé du temps lors des regroupements m'a permis d'y développer de véritables apprentissages, orientés vers des objectifs déterminés et, surtout, progressifs. J'ai de fait pu aborder les moments collectifs, et notamment ceux du matin, comme des plages parmi d'autres où mener à bien des enseignements, avec les mêmes objectifs en termes de réponse aux programmes et de construction des compétences que dans les moments de travail en plus petits groupes.

b) La lecture en réseau

La lecture d'album est l'une des activités traditionnellement conduites de manière collective en maternelle. J'ai dès lors adopté cet usage, mais en ayant comme objectif de ne pas organiser mes lectures en fonction d'un *thème* mais plutôt dans le cadre de véritables *réseaux de lectures*. Pour expliquer et illustrer cette distinction, je me référerai ici aux cours de français dispensés par Barbara Arroyo à l'ESPE, parmi lesquels une séance a été consacrée aux réseaux de lecture.

La lecture organisée autour d'un thème n'est pas proprement littéraire : elle prend la forme d'une exploration d'un champ sémantique et vise donc l'enrichissement du vocabulaire des élèves par le biais d'apprentissages lexicaux. Le réseau de lecture répond quant à lui à une « *problématique littéraire ou plastique* » et doit ainsi déboucher sur un « *savoir explicite* ». Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de préciser et d'augmenter le nombre de mots accessibles aux élèves, mais bien de construire de véritables connaissances littéraires ou, plus généralement, culturelles, lesquelles connaissances permettront aux élèves d'aborder d'autres œuvres à l'aune d'un « *horizon d'attente* ». C'est là l'un des enjeux centraux de la lecture littéraire conduite à l'école : que les élèves disposent des connaissances nécessaires pour aborder des œuvres en s'attendant à y trouver *quelque chose*, quitte à ce que *quelque chose* soit, précisément, modifié, détourné ou, simplement, enrichi par leurs lectures ultérieures.

En maternelle, cette lecture littéraire des textes reste, évidemment, minimale. Mais elle permet néanmoins d'aborder de manière explicite des connaissances qui seront autant de prérequis à la lecture de textes littéraires à l'école élémentaire : la notion d'auteur, celle de

série, les personnages archétypiques des contes (qui, s'ils ne sont pas rencontrés ouvertement comme tels à l'école, sont laissés à la seule charge des familles), etc...

J'ai ainsi constitué un réseau de lecture par période tout en faisant bien attention à diversifier en parallèle mes lectures pour ne pas sombrer dans « *l'écueil de la série* », c'est-à-dire le fait de ne plus lire que des albums s'inscrivant dans un même réseau. Il s'agit en effet là d'une des conditions de la construction de véritables apprentissages : sans intrus, sans altérité, les élèves ne peuvent pas construire par eux-mêmes de véritables similarités.

i. Un même personnage principal : le loup

J'ai choisi, en période 2, de proposer à mes élèves de nombreux albums mettant en scène un même personnage principal : le loup. Je ne rentrerai pas ici dans le détail des activités que je leur ai proposées dans ce cadre, celles-ci ayant été en effet principalement conduites en petits groupes de langage, objet de ma deuxième partie.

Je me contenterai à ce stade de donner quelques précisions sur la construction de ma séquence consacrée à ce réseau de lecture. Mon idée ici était de rappeler à mes élèves quelles étaient les caractéristiques paradigmatiques du loup²⁵ pour, progressivement, leur présenter des lectures modifiant ces représentations. En d'autres termes, mon objectif était d'utiliser l'horizon d'attente déjà en partie présent chez mes élèves pour créer une surprise avec des albums à contre-courant du personnage archétypique du loup.

J'ai ainsi organisé les albums en trois catégories différentes :

- Le personnage archétypique du loup : *Les trois petits cochons* (Albums du Père Castor) ; *Pierre et le loup* (Sergueï Prokofiev – version lue par Gérard Philippe et version illustrée par Erna Voigt chez Gallimard Jeunesse) ; *Plouf!* (Philippe Corentin) ;
- Le loup, un personnage ambivalent : *Tête à claques* (Philippe Corentin) ; *C'est moi le plus fort* (Mario Ramos) ; *Le loup qui voulait être un mouton* (Mario Ramos) ;
- Le loup ami : *Patatras* (Philippe Corentin) ; *Une soupe au caillou* (Anaïs Vaugelade).

²⁵Lors d'une première lecture qui a eu valeur d'évaluation diagnostique, j'ai effectivement constaté que mes élèves étaient tous familiers de ces représentations traditionnelles du loup.

ii. Tromboline et Foulbazar

En période 3, j'ai choisi de concevoir un réseau de lecture autour d'une même série : les albums de Tromboline et Foulbazar, de l'écrivain Claude Ponti, publiés à L'École des loisirs. Ici, le travail en réseau s'est accompli quasi intégralement sur l'impulsion de mes élèves. Ce sont eux qui, d'emblée, ont reconnu les personnages d'un album à l'autre et qui, à partir de ce lien initial repéré, ont commencé à chercher points communs et différences.

Ils ont dans un premier temps cherché à identifier les deux poussins : leurs noms, si bizarres et déroutants (« *ça ressemble à trampoline* » ; « *c'est lui qui met le bazar* »), mais aussi leurs identités respectives (« *lequel est Tromboline ?* », « *lequel est Foulbazar ?* », « *c'est un garçon !* », « *c'est une fille !* »). Ces interrogations, qui les animaient véritablement, les ont conduits, comme je ne les avais jamais vus faire avant, à chercher des indices et des réponses dans les lectures et les relectures des albums. Le fait d'avoir un but les rendait extrêmement attentifs tant à l'écrit qu'aux illustrations. Il se créait ainsi une véritable émulation collective qui a fait de ces moments des moments importants dans la vie de la classe.

Un autre point sur lequel les élèves ont d'eux-mêmes initié une recherche ont été tous les éléments de mise en page : la taille des livres, mais aussi la couleur des couvertures (et donc l'exception du *Cauchemar*) ainsi que celle des plumes dessinées en début et fin d'albums (et donc, là encore, l'exception du *Cauchemar*). Cette quête a ainsi été l'occasion de consolider le lexique lié au livre en tant qu'objet (couverture ; pages ; auteur ; titre ; ...).

L'apparition de personnages secondaires récurrents, mais pas systématiquement présents dans tous les albums, a aussi été une source de questionnement : Tromboline et Foulbazar sont-ils amis ? Frère et sœur ? Ont-ils un père ? La sobriété des illustrations et la simplicité syntaxique des textes²⁶ de ces albums ont en outre permis à tous les élèves de prendre une part active à cette recherche collective.

²⁶Lequel se prête, en même temps, à de profondes interprétations.

Dès lors, la création d'une affiche²⁷ récapitulant les albums lus (par leurs couvertures respectives) ainsi que l'auteur (par une photo et l'écriture du nom de Claude Ponti) et distinguant, en deux colonnes, les « *points communs* » et « *différences* » entre tous les albums est venue formaliser un travail déjà effectué de manière collective à l'oral. Elle a néanmoins permis en retour de revenir à des albums afin d'y chercher la confirmation ou l'infirmité d'une hypothèse émise par l'un des enfants de la classe.

iii. Les livres à compter

Dans le cadre d'un cours organisé par l'ESPE et intitulé « Projet pour la classe : Les mathématiques dans un projet pluridisciplinaire » (animé par Jean-Baptiste Mayenson et Agathe Nguyen), j'ai été conduite à développer, avec deux camarades, un projet de livre à compter, lequel devrait être mené dans ma classe en période 5. Il m'a dès lors fallu mettre en place, dès le milieu de la période 4, un réseau de lecture consacré aux livres à compter ou, plus généralement, aux livres numériques.

Je partirai de cette distinction entre *livres à compter*, entendu au sens strict, et *livres* plus globalement dits *numériques* pour rendre compte d'une démarche encore en cours et sur laquelle je n'ai pas encore tout le recul nécessaire.

En cherchant à construire une typologie des albums à compter que nous avons réunis, il nous est apparu, à mes camarades et à moi-même, que la distinction première rangeait d'un côté les *albums à compter* simples, qui présentaient, sur une double page le plus souvent, une collection (un éléphant ; deux singes ; trois lions ; ...) ainsi que l'écriture chiffrée du cardinal correspondant (1 ; 2 ; 3 ; ...) et, de l'autre, les *livres numériques* intégrant le déroulement de la suite numérique à un récit plus ou moins élaboré. Cette dernière catégorie intègre ainsi tous les albums où l'itération (ou le retrait) d'une unité est lié à la narration : ainsi, dans *Dix petites graines* (Ruth Brown), l'on passe de huit à sept graines *parce qu'une souris en a mangé une*.

²⁷Voir l'annexe 4.

En partant du constat selon lequel l'immense majorité des élèves de ma classe, PS compris, connaissait la suite numérique jusqu'à au moins 10²⁸, j'ai choisi d'approfondir la lecture de livres numériques²⁹ et ai dès lors organisé mes lectures de la façon suivante :

- une première lecture classique, sans aucune orientation de ma part sur la dimension de numération ;
- une deuxième lecture aboutissant à la construction d'une trace écrite simple et mettant en avant l'écriture des nombres : par exemple, après avoir lu *Maman !*, de Mario Ramos, j'ai proposé à mes élèves de compter le nombre d'animaux présents sur chacune des doubles pages (que j'avais préalablement scannées et imprimées au format A4) ; une fois le cardinal déterminé, j'écrivais sur chacune des pages imprimées l'écriture chiffrée correspondante et les accrochais les unes à la suite des autres, en-dessous d'une frise numérique ;
- une troisième phase de jeux en lien avec cette dimension numérique ainsi apparue (plus ou moins explicitement chez les élèves – je reviendrai sur ce point dans le paragraphe suivant) : pour poursuivre sur l'exemple de l'album *Maman !*, j'ai à nouveau accroché les pages de l'album au tableau, dans l'ordre, et ai demandé aux élèves de fermer les yeux pendant que je retirais et cachais l'une des pages et, une fois les yeux rouverts, de trouver non pas l'animal (beaucoup de mes élèves avaient beaucoup aimé l'histoire et cherchaient d'avantage à retrouver les animaux que leur nombre !) mais bien le nombre manquant.

Mon objectif pour le début de la période 5 serade faire apparaître à mes élèves explicitement les liens entre tous ces albums. Implicitement, ils ont en effet compris qu'il s'agissait d'album *numériques* : ils ont d'eux-mêmes été rapidement demandeurs de venir compter le nombre d'animaux (ou autres) présents sur les pages. Mais, pour autant, le lien entre tous ces albums lus ne leur est pas apparu comme tel, et je ne pense pas qu'aucun d'entre eux n'a construit l'idée selon laquelle il s'agissait de *livres à lire pour apprendre à bien compter*.

²⁸Deux de mes élèves, des MS, connaissent de véritables difficultés à cet égard.

²⁹*Maman !* (Mario Ramos) ; *Sous un arbre parapluie* (Valeri Gorbachev) ; *La moufle* (Diane Barbara et Frédérick Mansot) ; *Dix petites graines* (Ruth Brown), *Cinquième* (Norman Junge et Ernst Jandl).

C.POINTS FORTS ET LIMITES DES APPRENTISSAGES CONDUITS DE MANIÈRE COLLECTIVE

a) Les points forts

Le premier et le plus manifeste des avantages de cette organisation de la classe renvoie, du point de vue de mon ressenti propre, au fait que je me suis d'emblée sentie plus à l'aise lors des regroupements que lors des moments d'activités en ateliers. J'ai immédiatement senti que j'avais plus de prise sur mes élèves et sur les apprentissages que je souhaitais conduire avec eux lorsque je les avais tous en face de moi. Trouver ma place alors que les élèves étaient tous dispersés, affairés à des activités différentes a en revanche été beaucoup plus difficile !

Cette posture me permet en outre de solliciter de manière très précise certains de mes élèves : ceux qui sont les moins à l'aise avec les apprentissages dans certains cas et, au contraire, les élèves les plus avancés lorsque je souhaite utiliser leurs compétences pour les offrir en modèle au reste de la classe. Il s'agit ainsi, dans mon esprit et compte tenu des limites que je développerai à ce propos plus bas, d'une différenciation individuelle et *in situ* des apprentissages. Je garde en effet dans ces moments une place centrale dans les échanges et c'est moi distribue la parole aux élèves.

L'organisation de séquences collectives permet en outre de ne pas multiplier les préparations matérielles : pour ne pas sombrer dans la surenchère du travail de préparation sans pour autant revoir à la baisse le contenu des séances, les regroupements me semblent être à bien des égards un compromis utile à exploiter. En outre, l'organisation collective permet de proposer de très courtes activités aux élèves mais, si besoin, de les répéter aussi souvent que nécessaire, sans passer par l'exécution strictement individuelle, là encore très coûteuse en matériel.

Les activités conduites de manière collectives me semblent par ailleurs nécessaire à l'alternance entre les types d'enseignement proposés aux enfants. Dans mon école, la

récréation du matin a en effet lieu à 10h30 et celle de l'après-midi à 15h30 soit, les deux fois, deux heures après l'arrivée en classe des élèves. Il est dans ce cadre incontournable de relancer leur attention et leur motivation par des ruptures et des réorientations de l'effort.

Enfin, la conduite d'apprentissages proprement collectifs me semble être la seule à même de constituer une sorte de culture de classe et, adossée à celle-ci, un sentiment d'appartenance commune entre les élèves.

b) Les limites

Conduire des apprentissages de manière collective limite en revanche, pour la majorité des élèves, les activités langagières à leur seule dimension de réception. Il est dès lors nécessaire de combiner ces moments collectifs à des moments conduits en groupes plus réduits pour que les élèves passent à la production au sens propre.

D'autre part, sur le plan strictement matériel, le nombre important d'enfants ainsi que la disposition en carré autour du tableau complique l'accès aux affichages et génère rapidement des tensions entre les élèves, qui se poussent bien souvent les uns les autres.

Mais la limite principale à ce type d'organisation a trait, me semble-t-il, à l'une des plus grandes difficultés de l'enseignement : la différenciation. J'ai en effet bien conscience que le fait de solliciter spécifiquement tel ou tel élève lors des échanges collectifs ne suffit pas à apporter à chacun les éléments qui sont nécessaires à la construction de ses compétences. Lorsqu'il s'agit, notamment, de viser des objectifs proprement langagiers, il me semble incontournable de diminuer la taille des groupes et de penser spécifiquement leur composition pour, dans la majorité des cas, créer des groupes de niveaux.

C'est d'ailleurs pour palier à ces difficultés que j'ai conduit des apprentissages organisés différemment et c'est à leur analyse que je consacre les deuxième et troisième parties de cette étude, qui portent respectivement sur les ateliers de langage conduits en groupes réduits et sur les ateliers autonomes inspirés par la pédagogie de Maria Montessori.

II. LES ATELIERS DE LANGAGE

CONDUITS EN DEMI-GROUPES

A.DÉFINITION ET RAISONS DU CHOIX

Avant de retracer le cheminement qui a été le mien autour des ateliers de langage, je dois avant tout préciser qu'il y a, dans ma classe, peu de problèmes liés à la langue : mes élèves, dans leur très grande majorité, et PS comprises, parlent très bien. Ils disposent d'un vocabulaire riche et précis et savent correctement utiliser des formes syntaxiques complexes et même, bien souvent, très élaborées. Quatre d'entre eux seulement rencontrent de réelles difficultés, parmi lesquels un élève de PS présent à l'école le matin uniquement et un élève pour qui le français n'est pas la langue maternelle et qui est, par ailleurs, extrêmement à l'aise avec les apprentissages.

Pour autant, l'apprentissage et l'amélioration de la langue orale reste, même dans ces bonnes conditions, l'objectif central de l'école maternelle : « *Le langage oral est le pivot des apprentissages à l'école maternelle* »³⁰. Il m'a donc rapidement semblé nécessaire d'organiser de véritables apprentissages en la matière et de ne pas me contenter du « *bain de langage* » des regroupements et des discussions informelles conduites avec des élèves. Dès lors, j'étais bien consciente que le grand groupe ne conviendrait pas et qu'il serait indispensable non seulement d'en diminuer la taille mais aussi de réfléchir à une constitution adéquate.

Mais j'ai fait face, en début de deuxième période, lorsque je me suis réellement attelée à cet objectif, à la difficulté suivante : comment conduire de véritables ateliers de langage en petits groupes, lesquels demandent une grande attention et une présence continue du PE, alors qu'un nombre non négligeable d'élèves travaillerait *en autonomie* et risquerait donc de se lever et de me solliciter régulièrement ? Il me semblait bien impossible de confier à mon ATSEM, pourtant extrêmement compétente et bienveillante avec les élèves, tout le reste de ma classe. L'écueil ici me semblait inévitable : parmi les élèves qui ne participeraient pas au groupe de langage, certains seraient, certes, avec mon ATSEM, mais d'autres, plus nombreux,

³⁰BO du 19 juin 2008, page 12.

seraient simplement occupés par une activité ou une autre. La dérive occupationnelle me semblait ainsi très difficile à éviter.

C'est la raison pour laquelle je me suis tournée vers une division en deux de ma classe : je conduirais donc des groupes de langage en demi-classe, l'autre moitié étant placée sous la responsabilité de l'ATSEM. Cette formule, dont je savais bien qu'elle n'était pas idéale, me permettait néanmoins de différencier les apprentissages, les élèves étant en effet répartis en un groupe de « *faibles parleurs* » et un autre groupe de « *bons parleurs* », tout en étant à même de proposer de véritables apprentissages à tous les autres élèves.

B. FONCTIONNEMENT EFFECTIF

Je décrirai au sein de ce point le fonctionnement initial (périodes 2 et 3) de mes groupes de langage, car les modifications ont été nombreuses et la formule que j'ai finalement adoptée en fin de quatrième période sensiblement différente. J'expliquerai dans le point suivant, à l'aune des difficultés que j'ai ressenties face à ce fonctionnement, les tentatives de réorganisation qui ont été les miennes tout au long de l'année.

De manière générale, mes ateliers de langage étaient organisés au coin regroupement, les enfants assis sur le tapis, par terre donc, en demi-cercle autour de moi, également assise par terre. Pour chacune des séances, j'ai en outre systématiquement prévu un ou plusieurs supports matériels pour aider la concentration et la participation active de mes élèves.

a) Les activités de langage en lien avec un réseau de lecture : le loup

En deuxième période, j'ai choisi de construire des séances de langage en lien avec le réseau de lecture en cours sur le personnage archétypique du loup. J'ai ainsi développé deux séances types. Lors de la première, je souhaitais que mes élèves, répartis donc en groupes de niveaux, relèvent des liens entre les trois albums que je leur avais préalablement lus et qui faisaient partie de la catégorie du « personnage archétypique du loup »³¹ et qu'ils construisent,

³¹Cf. infra, p.17.

sur cette base, une représentation explicite du loup-type. Je leur proposais pour cela des images scannées et imprimées des trois albums et leur demandais de les classer. Ils devaient ensuite décrire les trois types de dessins du loup, de telle sorte à déterminer des points communs (dents apparentes et longues ; langue pendante ; griffes ; ...), lesquels points communs étaient dans un deuxième temps recensés sur une affiche d'identité du loup.

La deuxième séance était, quant à elle, consacrée à un album de Mario Ramos, *Le loup qui voulait être un mouton*, lequel joue avec les représentations habituelles du loup pour les détourner. J'ai ainsi sélectionné un certain nombre de pages de l'album et ai demandé aux élèves, sans leur avoir préalablement lu le texte, de décrire les pages et, sur cette base, d'imaginer l'histoire et le titre de l'album. Mon objectif était qu'eux-mêmes se servent de leurs propres représentations pour construire une histoire conforme à l'idéal-type du loup pour être encore plus frappés et décontenancés par son détournement lorsque je leur lirais l'album.

b) Ecrire l'histoire d'un album sans texte : *Le voleur de poule*

Lors de la troisième période, j'ai choisi un album sans texte, *Le voleur de poule* (Béatrice Rodriguez) avec pour ambition d'écrire le texte correspondant avec mes élèves et, dans un deuxième temps, d'utiliser des marottes pour les faire jouer à partir de leur création. J'ai donc commencé par « lire » l'album à mes élèves, en leur disant qu'il s'agissait d'un livre très spécial mais sans leur faire part de l'absence de texte. Ils ont rapidement perçu qu'il n'y avait « pas d'écritures ». Je leur ai donc proposé qu'on écrive ensemble un texte qui rende compte des images.

Les séances de la période trois prenaient ainsi cette forme : une moitié de classe, répartie en trois groupes de trois ou quatre élèves, produisait, avec l'ATSEM, des fonds reprenant schématiquement les différentes planches de l'album³², en grand format. Ces fonds étaient destinés à la phase de la séquence où les enfants joueraient avec des marottes le texte qu'ils auraient écrit. L'autre moitié de la classe était, elle, installée au coin regroupement afin de rédiger avec moi le texte de l'album. Je commençais la séance en lisant aux élèves ce que les autres avaient écrit la séance précédente ; puis les élèves racontaient ce qu'ils imaginaient sur

³²Voir annexe 5.

chacune des trois planches sélectionnées et, enfin et après reformulation, l'ensemble du groupe me dictait le texte correspondant.

C.POINTS FORTS ET LIMITES

a) Points forts

Le premier avantage de ces groupes de langage est intrinsèquement lié à mon constat de départ : les élèves de ma classe parlent bien et ont plaisir à intervenir à l'oral, quel que soit le motif de cette participation. La plupart du temps, les ateliers de langage fonctionnent bien dans le sens où un nombre important d'élèves se prennent au jeu, apportent sa contribution et, surtout, semblent bien comprendre l'objectif de la séance. Les projets dont, notamment, l'écriture du texte du *Voleur de poule*, ont ainsi pu être menés à bien sans difficulté majeure.

D'autre part, la répartition des élèves par demi-classes a permis à certains de mes élèves ayant un bon niveau de langage mais étant peu enclins à prendre la parole devant les autres à d'avantage oser prendre part aux discussions.

b) Limites

Ma première difficulté avec ces ateliers conduits en demi-groupes était spatiale : le fait de rester au coin regroupement a beaucoup déstabilisé mes élèves, notamment les PS, qui avaient des difficultés à associer le coin regroupement à une véritable activité. L'un d'entre eux me disait ainsi régulièrement, en me montrant les élèves assis aux tables : « *Maitresse, moi aussi je veux faire un travail* ». Le fait que les élèves soient assis directement sur le sol, sans place clairement définie, était en outre source d'innombrables conflits qui venaient parasiter la progression de la séance.

J'ai cherché plusieurs solutions à cette difficulté. J'ai ainsi d'abord pensé à faire tenir aux élèves assis par terre une ficelle, à la fois pour qu'ils se répartissent mieux dans l'espace et pour qu'ils la tiennent pendant toute la séance. Mais cette idée s'est révélée être parfaitement

contreproductive : les élèves finissaient par s'intéresser d'avantage à tirer la ficelle vers eux qu'à participer à la séance en tant que telle.

J'ai ensuite installé autant de chaises qu'il y avait d'enfants (quatorze environ) à l'intérieur du coin-regroupement. Cette formule, que j'ai conservée comme telle pendant un nombre important de semaines, avait à mon sens deux avantages principaux. Elle garantissait tout d'abord à chaque enfant une place assise claire et, si je puis dire, égale : un enfant assis sur sa chaise ne pouvait pas s'accaparer l'espace de son camarade. Mais elle modifiait également la représentation que les enfants avaient alors de l'espace : il ne s'agissait plus du coin-regroupement tel qu'ils l'associaient aux activités collectives (rituels, lectures d'albums, ...) mais d'un lieu spécifique, à la fonction plus claire. Les ateliers de langage dans le coin-regroupement étaient par ce biais devenues de véritables activités, identifiées comme telles par les élèves. Je pense que, aujourd'hui encore, lorsqu'ils repensent à l'écriture du texte du *Voleur de poule*, mes élèves voient les chaises installées à l'intérieur du coin regroupement. Cette modification de l'organisation spatiale a été à mon sens la plus bénéfique et la plus rentable pour le bon fonctionnement de cette première formule d'ateliers de langage.

Mais, néanmoins, ces demi-groupes de langage ne m'ont pas permis de différencier suffisamment mes enseignements, c'est-à-dire de cibler plus précisément les compétences lexicales et syntaxiques que je souhaitais travailler avec mes élèves. A cet égard, je distinguerais trois catégories d'élèves :

- la première est constituée par une moitié de classe extrêmement à l'aise avec le langage oral et pour laquelle cette formule reste à mon sens tout à fait pertinente : il s'agit en effet d'élèves qui sont à la fois à l'aise sur le plan relationnel, qui n'hésitent pas à prendre la parole devant les autres et qui font, en même temps, preuve d'un très bon niveau de langue. Avec eux, j'ai ainsi commencé des ateliers de philosophie, pour lesquels il est conseillé de ne pas fonctionner avec un groupe trop réduit afin de créer une dynamique de réflexion. Je n'ai néanmoins pas assez de recul sur cette pratique pour en faire part dans le cadre de cette étude.
- la deuxième est constituée par six des sept PS de ma classe, lesquels ont un très bon niveau de langue, tant sur le plan syntaxique que lexical et qui, pour la plupart, et de plus en plus depuis le début de l'année, osent prendre la parole en grand groupe. Avec eux, un travail spécifique et plus ciblé me semble pour autant pertinent pour consolider ces acquis et entériner les bonnes pratiques.

- la troisième, enfin, est constituée par des élèves de MS (six) et un élève de PS qui ont des difficultés avec la langue orale : certains n'osent pas ou peu prendre la parole malgré un niveau tout à fait bon, d'autres ont des difficultés importantes de prononciation et deux autres s'expriment enfin de manière encore tropsommaire. C'est avec eux que des ateliers en groupe encore plus restreint, avec des compétences très ciblées, me semblent prioritaires.

En fin de quatrième période, je suis donc parvenue à la formule suivante : un groupe de langage en demie-classe avec la première catégorie d'élèves, dans le coin-regroupement, avec les chaises disposées au centre ; et deux groupes de quart de classe avec les élèves de deux autres catégories, installés, quant à eux, sur l'une des tables de la classe. Le fait d'être finalement installés à une table de la classe lève les ambiguïtés qui déstabilisaient les élèves les plus fragiles et permet, en outre, de mieux utiliser les jeux. J'ai ainsi tenté de construire de véritables séances de langue – je n'ai pas encore pu développer de séquence sur le temps long – visant un objectif lexical ou syntaxique précis et non pas la seule participation orale des élèves. Mon objectif n'est plus tant de faire intervenir les élèves sur un sujet ou un autre, mais bien de construire avec eux les compétences langagières qui leur font encore défaut.

Ces ateliers de langage m'ont ainsi permis d'approfondir ma réflexion sur les possibilités de différencier les apprentissages, et m'ont également permis de tester un fonctionnement qui, s'il n'a pas seulement fait preuve de résultats satisfaisants, a finalement abouti à une formule équilibrée, d'avantage en mesure de donner à chaque élève l'attention spécifique dont il a besoin pour progresser.

En parallèle de cette réflexion sur les activités de langue en groupes plus ou moins restreints, et toujours avec, entre autres, cette volonté de différencier les apprentissages, j'ai proposé dans ma classe, dès la fin de la première période, des activités autonomes inspirés par la pédagogue Maria Montessori. L'analyse de ce dispositif fait l'objet de la troisième et dernière partie de cette étude.

III. LES ATELIERS AUTONOMES

A.DÉFINITION ET RAISONS DU CHOIX

Ce sont avant tout des difficultés vécues en tout début d'année qui m'ont conduite à organiser dans ma classes des ateliers autonomes inspirés par la pédagogie Montessori, et c'est dans un deuxième temps seulement que je me suis intéressée aux principes mêmes de cette pédagogie et que j'ai approfondi, sur cette base, ma démarche.

Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, les récréations arrivent, dans mon école, tard dans la matinée (10h30) et dans l'après-midi (15h30). La matinée est pour sa part bien coupée par la séance de motricité quotidienne (9h30), qui permet aux enfants de s'aérer, de se dépenser et de fournir un effort d'un type très différent de celui qui leur est demandé en classe. Mais l'après-midi du jeudi, seul jour long où je suis à l'école du fait de mon mi-temps, est beaucoup trop longue pour les enfants : une fois qu'ils ont, déjà, alterné les moments collectifs au coin-regroupement et les temps d'activités de groupes, les élèves sont fatigués et peinent à trouver des ressources suffisantes pour recommencer une nouvelle activité habituelle. Il m'a dès lors semblé nécessaire, au bout de quelques semaines de pratique, de créer une rupture dans cette longue après-midi, d'introduire un type d'activité suffisamment différent des autres pour être à même de relancer la classe pour une demi-heure environ.

L'une des difficultés majeures que j'ai par ailleurs rencontrées dès mes premiers jours d'enseignement est la question de la temporalité : aucun élève n'a effectivement le même rythme que les autres, et les écarts d'exécution créaient dès lors des moments de transition longs, brouillons et difficilement exploitables pour moi. Je souhaitais alors construire des activités qui aborderaient différemment la traditionnelle organisation par ateliers, et où les enfants pourraient avoir des rythmes différents sans que la classe soit pour autant pénalisée.

C'est quelque peu par hasard que j'ai trouvé, en me documentant, l'idée d'organiser des ateliers autonomes de manipulation. Je connaissais de nom, bien entendu, la pédagogie Montessori et ses quelques principes fondamentaux mais ne m'y étais jamais intéressée particulièrement. J'ai alors trouvé beaucoup plus que ce que j'y cherchais initialement.

Ce qui m'a le plus intéressée est ce qui a trait à la conception de l'autonomie des élèves. Bien souvent, me semble-t-il, le fait de « *laisser un groupe d'élève en autonomie* » n'est qu'une formule déguisée pour parler, en fait, d'activités occupationnelles. L'interprétation du concept d'autonomie est alors extrêmement pauvre : il s'agit en effet de trouver une activité suffisamment prenante pour que les élèves ne sollicitent pas leur enseignante. Les élèves ne sont pas alors, à mon sens, autonomes : leur attention est seulement détournée. Or l'apprentissage de l'autonomie, au sens propre d'être capable de conduire par soi-même une action, est l'un des objectifs de la maternelle : les enfants doivent, par la pratique de différentes activités, s'engager « *dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie* »³³. Le libre-choix, qui est avec le travail *individuel*, l'un des deux principes fondateurs de la pédagogie Montessori, me semble, à l'inverse, aborder la question de l'autonomie des élèves de manière beaucoup plus constructive. Si les élèves peuvent, dans le cadre des ateliers autonomes, choisir leur atelier, c'est, d'abord, bien entendu, parce qu'ils en ont envie (ce qui fonde leur motivation), mais c'est aussi parce qu'ils connaissent les règles inhérentes à ce fonctionnement. Autrement dit, en même temps qu'il profite de cette liberté, l'enfant engage sa responsabilité. Il sait, de plus en plus consciemment, que si lui-même ne respecte pas les règles de fonctionnement collectif, c'est sur la liberté des autres enfants qu'il empiète et, dès lors, la possibilité collective de continuer de choisir qu'il met à mal. Il y a ainsi une dimension contractuelle au fonctionnement fondé sur le libre-choix : *tu peux choisir l'atelier que tu veux faire, mais, pour cela, tu dois respecter des règles*. Dans ce cadre, l'intervention de l'enseignante est extrêmement différente de celle qu'elle assure habituellement : sa mission porte sur le « *maintien de l'ambiance de travail* »³⁴. L'enseignante développe les ateliers, les conçoit et choisit de les mettre ou pas à disposition des élèves, puis, lorsque les ateliers sont en cours, s'assure que les règles sont suffisamment respectées pour que le contexte de travail soit propice aux apprentissages.

B. FONCTIONNEMENT EFFECTIF

Idéalement, comme le décrit Béatrice Missant, le principe de libre-choix se traduit, en classe, par l'accessibilité et la transportabilité du matériel. Les éléments de chaque atelier sont

³³BO du 19 juin 2008, p.14.

³⁴Béatrice Missant, *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle*, p. 35.

ainsi traditionnellement installés sur un plateau, que les enfants peuvent, seuls, aller chercher, installer sur une table et, une fois qu'ils en ont terminé, ranger. Cette organisation n'était, néanmoins, pas possible dans ma classe, celle-ci étant déjà chargée et, en outre, partagée avec ma titulaire. J'ai dès lors opté pour le fonctionnement suivant : le jeudi après-midi, après avoir conduit leurs activités habituelles, mes élèves jouent librement dans les différents coins de la classe et, pendant ce temps (dix minutes environ), j'installe les ateliers autonomes sur les tables. Les élèves savent qu'ils ne peuvent y toucher avant le début de la séance. Une fois que tout est en place, les élèves s'installent au coin-regroupement et se rappellent les règles de fonctionnement, qui sont les suivantes³⁵ : tout atelier choisi doit être conduit à son terme et rangé ; tout échange doit se faire à voix basse ; si l'atelier qu'un enfant souhaite faire est déjà occupé, il attend son tour ; l'enseignante peut être sollicitée, mais les élèves doivent en priorité chercher des solutions seuls. Une fois ces règles énumérées, j'appelle un à un les élèves pour qu'ils choisissent chacun leur tour un atelier et ainsi « éviter la bousculade »³⁶.

Béatrice Missant distingue trois types de matériels³⁷ : le matériel de « *vie pratique ou d'éducation motrice* », le matériel « *d'éducation des sens* » et le matériel « *d'éducation intellectuelle* ». Je reprendrai cette typologie pour présenter sommairement des ateliers que j'ai moi-même proposés à mes élèves, étant entendu au préalable qu'un atelier, selon son succès et la lassitude qu'il fait naître ou non chez les élèves, reste en classe pendant une période environ. J'ai en revanche ressorti en fin de quatrième période des ateliers de début d'année que les élèves ont eu beaucoup de plaisir à retrouver :

- Matériels de « *vie pratique ou d'éducation motrice* » : transvasements avec des pinces (marrons ou noix avec une pince à cornichons ; pois-chiche ou riz avec une pince à épiler) ; transvasement de l'eau (seringue ; compte-goutte ; carafe en verre³⁸) ; algorithmes en perles ; pinces à linge à accrocher autour d'une assiette (avec ou sans contraintes) ; bouchons et écrous à visser ; fermeture-éclair à remonter ; lacets à nouer ; boutons à boutonner et à reboutonner.
- Matériels « *d'éducation des sens* » : memory sonore (petites bouteilles en plastique opaque contenant différentes graines) ; memory olfactif (mêmes bouteilles contenant du café, du curry et de la noix de coco) ; memory de tissu ; memory de formes.

³⁵Je me réfère ici notamment aux règles décrites par Béatrice Missant, *ibid.*, p. 72.

³⁶*Ibid.*, p. 72.

³⁷*Ibid.*, p. 52.

³⁸Il est très important de proposer, dans cette première catégorie d'ateliers, des objets « *de la réalité* » et « *cassables* » (*ibid.*, p.52) pour que l'enfant en prenne soin, fasse particulièrement attention à ses gestes.

- Matériels « *d'éducation intellectuelle* » : lettres rugueuses et semoule ; ardoise et boîte à mots ; association d'une bande de couleur et de l'écriture du mot (à utiliser en face d'un nuancier fabriqué par les PS, montrant une couleur et son écriture) ; constitution de collection de boules en pâte-à-modeler selon un cardinal donné ; association d'une constellation et de l'écriture chiffrée du même nombre ; tri d'objets en fonction de leur taille ; tableau à double entrée (rencontre de formes et de couleurs).

C.POINTS FORTS ET LIMITES

a) Points forts

Les ateliers autonomes ont dans la grande majorité des cas donné lieu à des séances d'apprentissage très fructueuses. Le principe du libre-choix et son corolaire, l'attente éventuelle devant un atelier, ont été très vite intégrés par mes élèves. Lors des ateliers autonomes, les déplacements dans la classe sont beaucoup plus fluides, les élèves sachant dans l'ensemble où ils souhaitent aller. Il y a moins de « *promeneurs* ». La possibilité de regarder faire un camarade, éventuellement plus aguerrri que lui-même, a en outre permis à de nombreux élèves d'aborder d'emblée un atelier qui, dans un autre contexte, lui aurait été difficilement accessible. Le caractère répétitif permet par ailleurs aux élèves, dans une certaine mesure bien entendu, de refaire un même atelier plusieurs semaines de suite, pour le plaisir que celui-ci lui procure bien sûr, mais aussi pour y développer une procédure experte. Certains de mes élèves ont ainsi développé au cours de l'année une très grande dextérité.

Un autre point particulièrement positif renvoie au renversement des rôles auquel les ateliers autonomes peuvent conduire : des élèves pas tout à fait à l'aise avec les apprentissages et qui semblent déjà, à mon grand désarroi, avoir en partie déjà intégré leur situation de « *mauvais élève* », ont tiré une grande fierté et une très grande satisfaction à la réussite de certains ateliers dont la teneur était éloignée des habitus scolaires. Chaque enfant menant à bien son propre atelier seul, sans comparaison immédiate possible, peut ainsi avoir la sensation entière de sa réussite lorsqu'il a, par exemple, enfilé toutes les perles d'une barquette sur son cordon – même si un autre aurait immédiatement tenté de réaliser un rythme ou un algorithme. J'ai tenté, dans ce type de cas, d'insister sur la réussite de l'enfant, en le félicitant et en prenant, aussi souvent que possible, sa réalisation en photo. A l'inverse,

certaines de mes élèves qui semblent avoir, souvent poussés par leur famille, déjà intégré certaines des règles de la compétition scolaire, ont été en quelque sorte décontenancés par le caractère inhabituel des ateliers, et se sont finalement tournés vers des activités moins scolaires, lesquelles leur ont permis de développer des compétences différentes de celles qu'ils auraient d'emblée cherché à approfondir. Les ateliers autonomes instituent en ce sens un autre type de différenciation, qui me semble agir sur les représentations scolaires encore naissantes des élèves de maternelle.

J'ai par ailleurs pu vérifier l'un des points souvent mis en avant par les soutiens de la pédagogie Montessori, à savoir le renforcement de l'attention des élèves. Pendant les séances, ma classe est particulièrement calme, mais pas dans le mauvais sens du terme : il me semble que le bruit n'est pas – toutes proportions gardées ! – un mauvais signe dans une classe de maternelle, où le silence peut en revanche avoir quelque chose de suspect. Ici, le calme est celui d'une classe où chaque enfant est entièrement absorbé par son activité et, surtout, où chaque enfant sait quoi faire et où se diriger s'il l'a terminée. Le libre-choix limite beaucoup le moment d'ébullition qui caractérise la fin d'une activité et qui a été pour moi source de bien des difficultés.

Enfin, et pour conclure sur ces éléments positifs, je ferais part d'un point qui est extrinsèque à la pédagogie Montessori en tant que telle : le fait de proposer toutes les semaines un même type d'activité, très identifiable par les élèves, a eu un effet très positif sur la construction de la dimension cyclique du temps. Si, pour une raison ou une autre, ce moment est supprimé ou déplacé, mes élèves s'en rendent immédiatement compte et s'en émeuvent, ce qui est rarement le cas par ailleurs.

b) Limites

Là encore, les limites dont je ferai part ici ne sont pas tant liées à la pédagogie Montessori en tant que telle, mais à ma propre pratique. J'ai notamment regretté ne pouvoir proposer de véritable libre accès aux activités à mes élèves. Cela m'aurait en effet permis, en plus d'un travail encore plus approfondi sur le devenir élève et l'autonomie, de réorganiser complètement le fonctionnement de ma classe. J'ai en effet le sentiment que les cadres de la maternelle laissent trop peu de latitude aux élèves qui doivent, très jeunes, intégrer des

contraintes très scolaires. Lorsque j'ai visité une classe de PS-GS à l'école Louis Vierne, dans le XVII^e arrondissement, laquelle a introduit la pédagogie Montessori dans son projet, j'ai en effet beaucoup apprécié la fluidité avec laquelle les enfants choisissaient, dès leur arrivée en classe, et en suivant des contraintes parfaitement comprises (les GS ne pouvaient utiliser qu'un seul type de matériel le matin), des activités. Les élèves n'étaient pas absorbés par l'espace d'infrastructure de la classe, qui laisse parfois penser que c'est plus l'organisation que l'on protège plutôt que les apprentissages que l'on tente de construire. Je garde ainsi en tête d'utiliser encore plus pleinement les enseignements que j'ai d'ores-et-déjà tirés de ces ateliers autonomes lorsque j'aurai ma propre classe.

De même, la très coûteuse en temps préparation matérielle des ateliers, qui sont par définition nombreux, m'a empêchée de faire d'avantage tourner les activités, quitte, comme je l'indiquais plus haut, à en ressortir certains qui avaient été mis un temps de côté. Dans le même ordre d'idée, le fait de m'être intéressée à cette formule sur le tas, de la découvrir en même temps que je la mettais en pratique, m'a empêchée de construire de véritables progressions dans les apprentissages, lesquelles ne me sont apparues qu'après coup.

Enfin, j'aurais dû exploiter d'avantage les ateliers autonomes en évaluant plus précisément les apprentissages des élèves et en procédant, d'autre part, comme je le fais pour les autres activités, à des bilans systématiques. Béatrice Missant propose à cet égard (notamment pour les GS, mais il me semble que j'aurais pu en faire de même dans ma classe, quitte à le moduler un petit peu) de mettre en place un « *livret d'autoévaluation* »³⁹ mettant en regard les différents ateliers et, en fonction d'un code couleur, les niveaux de réussite.

CONCLUSION

La maternelle, peut-être plus encore que l'élémentaire, est une école traversée par des pratiques de classe qui se sont, progressivement, « *naturalisées* », selon l'expression employée dans le « Rapport sur l'école maternelle » de l'IGEN. La mise en œuvre de certaines modalités de travail comme, notamment, le système d'ateliers tournants relève bien souvent de l'évidence. Ces modalités de travail sont ainsi communément vécues comme les seules à même de permettre les apprentissages chez les très jeunes enfants. J'ai, pourtant,

³⁹*Ibid.*, p. 115.

rapidement vécu cette organisation plus comme un obstacle que comme un outil de travail et ai donc cherché des modalités de groupements d'élèves alternatives : des groupes où les élèves étaient plus nombreux que dans les ateliers habituels (groupement collectif ; demi-groupes) et, à l'inverse, des activités individuelles et autonomes.

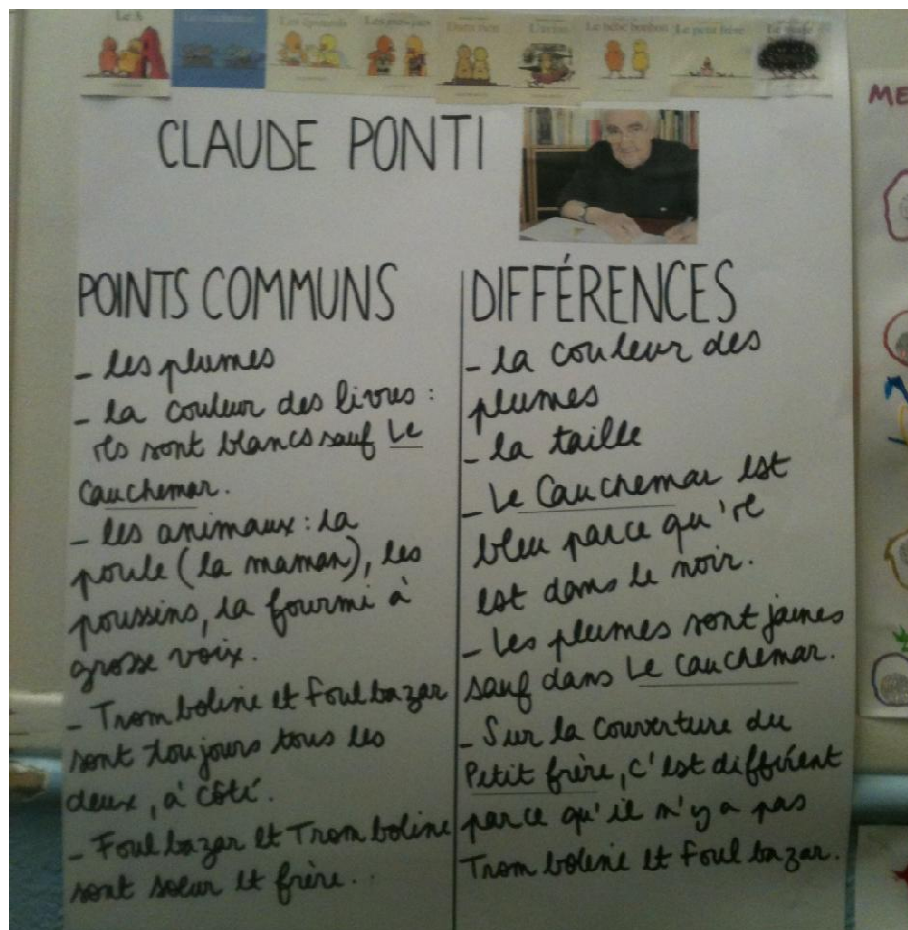
Dans certains cas, et bien souvent après plusieurs remaniements, ces tentatives m'ont aidée à mettre en place des conditions qui me semblaient plus favorables aux apprentissages. D'autres de ces tentatives, néanmoins, comme les ateliers de langage en demi-groupes, n'ont pas été concluantes telles quelles et m'ont finalement conduite à revenir à des groupes plus réduits, de six ou sept enfants. Mais ces expérimentations m'ont permis non seulement de fonder ma propre expérience et, ainsi, de mieux prendre ma classe en main mais, surtout, de *dénaturaliser* des pratiques qui, comme l'ensemble des choix pédagogiques, me semblent devoir être systématiquement justifiés en fonction d'objectifs d'apprentissages précis et, surtout, circonstanciés.

ANNEXES

ANNEXE 1 : EMPLOI DU TEMPS DE LA PÉRIODE 2

Horaires	Mercredi		Jeudi		Vendredi	
	Nature de l'activité	Domaines du programme	Nature de l'activité	Domaines du programme	Nature de l'activité	Domaines du programme
8h20 - 8h50	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil
8h50 - 8h55	Rangement	Devenir élève	Rangement	Devenir élève	Rangement	Devenir élève
8h55 - 9h10	Rituels : - présences / absences - date - programme de la matinée / consignes	Devenir élève S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde	Rituels : - présences / absences - date - programme de la matinée / consignes	Devenir élève S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde	Rituels : - présences / absences - date - programme de la matinée / consignes	Devenir élève S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde
9h10 - 9h30	Observation d'œuvres d'art Présentation d'artistes	PSCI : le dessin et les compositions plastiques	Demi-groupes : - atelier langage lié au réseau de lecture (PE) - dessins en lien avec le réseau de lecture (ASEM)	S'approprier le langage PSCI : le dessin et les compositions plastiques	Graphisme	Découvrir l'écrit
9h35 - 10h	EPS	ASEAC	EPS	ASEAC	EPS	ASEAC
10h - 10h30	Compositions plastiques	PSCI : le dessin et les compositions plastiques	Bilan des activités Lecture suivie	S'approprier le langage Découvrir l'écrit	Bilan des activités Lecture suivie	S'approprier le langage Découvrir l'écrit
10h30 - 11h	Récréation					
11h - 11h20	Lecture offerte	Découvrir l'écrit	Chorale Jeux de doigts	PSIC : la voix et l'écoute DLE : se préparer à apprendre à lire et à écrire	Chorale Jeux de doigts	PSIC : la voix et l'écoute DLE : se préparer à apprendre à lire et à écrire
11h30 - 13h30	Pause méridienne					
13h30 - 14h10	PS : sieste					
14h10 - 14h20	PS : retour échelonné de la sieste					
14h20 - 14h45	Ecoute d'un conte audio Relecture collective Bilan des activités Consignes		DLE : supports de l'écrit ; langue écrite ; formes écrites S'approprier le langage		Ecoute d'un conte audio Relecture collective Bilan des activités Consignes	
14h45 - 15h	Musique et phonologie		PSIC : la voix et l'écoute DLE : distinguer les sons de la parole ; identifier les formes écrites		Jeux mathématiques collectifs, de groupes et individuels	
15h - 15h20	Bilan des activités		S'approprier le langage		Lecture offerte	
15h20 - 15h30	Ateliers autonomes "Montessori"		DLM : les objets ; la matière DLE : motricité fine		DLM : formes et grandeurs ; quantités et nombres	
15h30 - 16h	Bilan des activités		S'approprier le langage		DLM : formes et grandeurs ; quantités et nombres	
16h - 16h20	Récréation					
	Lecture offerte	Découvrir l'écrit				

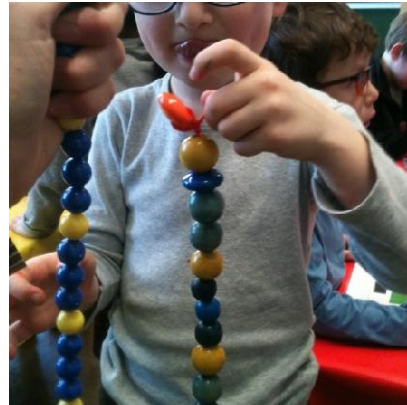
ANNEXE 2 : AFFICHE REALISÉE A LA FIN DE LA LECTURE EN RESEAU DES ALBUMS DE TROMBOLINE ET FOULBAZAR



**ANNEXE 3 : FONDS RÉALISÉS EN LIEN AVEC
L'ALBUM *LE VOLEUR DE POULE***



ANNEXE 4 : PHOTOS PRISES LORS DES ATELIERS AUTONOMES



Un atelier sensoriel : le mémoire des tissus (à gauche) ; un élève, encore très appliqué, montre sa réalisation (à droite)



Des ateliers d'éducation intellectuelle : ardoise et boîte à mots (à gauche) et numération (à droite)



*Un atelier d'éducation motrice : faire glisser des élastiques sur un tube conique
Une élève attend qu'un atelier se libère.*

BIBLIOGRAPHIE

- René AMIGUES et Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, « Petit forum », 2009.

- Rémi BRISSIAUD, *Premiers pas vers les maths. Les chemins de la réussite à l'école maternelle*, Retz, 2007.

- Rémi BRISSIAUD, « Le nombre dans le projet de programme maternelle : une analyse critique », *Le café pédagogique*, septembre 2014.

- Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Rapport numéro 2011-108, *L'école maternelle*, 2011.

- Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieure et de la Recherche, Bulletin Officiel hors-série, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, 19 juin 2008.

- Béatrice MISSANT, *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle*, ESF Editeurs, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2001.

RÉSUMÉ

Lorsque j'ai commencé à enseigner en maternelle (double niveau petits-moyens), j'ai adopté le fonctionnement déjà en place dans ma classe, à savoir des ateliers dits « tournants », avec l'idée qu'il s'agissait là d'une norme de fait. Cependant, j'ai très rapidement eu le sentiment que cette organisation ne me permettait pas de répartir au mieux les apprentissages et m'empêchait de répondre à certaines exigences institutionnelles. J'ai dès lors mis en place d'autres modalités de groupements des élèves : des activités collectives ritualisées (découverte de l'écrit ; numération) ; des groupes de langage en demi-classe et des ateliers autonomes inspirés par la pédagogie Montessori. Toutes ces tentatives ont subi divers aménagements plus ou moins profonds, décidés de manière progressive. C'est à l'examen de ces hypothèses et à l'analyse de leurs points forts et limites qu'est consacrée cette étude, qui constitue ainsi un retour réflexif sur une première année d'enseignement en cycle 1.