

Les ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation en maternelle : vers des élèves acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences ? (GS)

Léa Isaac

▶ **To cite this version:**

Léa Isaac. Les ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation en maternelle : vers des élèves acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences ? (GS). Education. 2016. dumas-01382897

HAL Id: dumas-01382897

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01382897

Submitted on 17 Oct 2016

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.

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris

Mémoire de master « MEEF », mention « Premier degré »

Les ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation en maternelle : vers des élèves acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences ? (GS)



© ac-grenoble.fr

Par Léa Isaac, Professeur des écoles, groupe E

Sous la direction de Véronique Pascault

Année 2015 – 2016

Mots clés : maternelle, ateliers autonomes individuels, pédagogies nouvelles, tiroirs d'expérimentation et de manipulation.

SOMMAIRE

Introduction **3**

I. **La mise en place des tiroirs d'expérimentation et de manipulation : principes et fonctionnement** **6**

a) Organisation, fonctionnement et présentation des ateliers « TME » 6
b) Le libre choix 7
c) La possible réitération d'une activité à de multiples reprises 9
d) Travailler seul et en silence 10

II. **Expérimentation et mise en place d'un livret de réussite** **12**

a) Nouvelles activités et mise en place d'un ouvel outil 12
b) La trace écrite 15
c) Suivre l'évolution des élèves 16

III. **Les qualités et les limites de cette expérimentation** **17**

a) Un fonctionnement respectant l'individualité de chaque enfant tout en restant collectif 17
b) La livret de réussite peut-il être une modalité d'évaluation ? 18
c) Des exemples d'expériences plus complètes et structurées 20

Conclusion **23**

Annexes **25**

Bibliographie **37**

INTRODUCTION

La nécessité de travailler avec des groupes d'élèves autonomes m'est apparue très rapidement indispensable lors de ma prise de fonction dans une classe de grande section de 29 élèves, en tant que Professeur des écoles stagiaire. En effet, certaines séances imposent à l'enseignant de travailler avec un petit groupe d'élèves afin de pouvoir observer leurs comportements, leurs raisonnements, leurs procédures de résolution... C'est d'autant plus vrai dans le contexte des nouveaux programmes de l'école maternelle qui prônent l'évaluation positive, davantage basée sur l'observation active des élèves de la part de l'enseignant et les activités de manipulation, activités qui ne peuvent pas toujours s'exercer en classe entière. Mais quelles activités proposer au reste de la classe, lorsque l'on travaille avec un petit groupe d'élèves ? Cette question de gestion de classe impose comme primordiale la construction de l'autonomie à l'école maternelle. Le bon fonctionnement d'une classe de maternelle induit nécessairement l'acquisition de l'autonomie de la part des élèves à certains moments.

La construction de l'autonomie est par ailleurs essentielle pour le développement du jeune enfant. C'est dans ses premières années que chaque enfant va prendre petit à petit conscience de sa propre personne et va apprendre, à son rythme, à faire seul. Ces capacités peuvent être plus ou moins développées en fonction de la façon dont l'enfant vit chez lui, de sa fréquentation ou non de lieux d'accueils collectifs avant l'entrée à l'école, du caractère de chaque enfant. Néanmoins, amener les enfants vers l'autonomie est l'un des objectifs, naturel et fondamental, de toute éducation : les adultes aident les enfants à apprendre à être autonome et à devenir des citoyens capables de vivre seuls et en toute responsabilité dans le monde actuel. L'école et la famille se distinguent par les rôles différents et complémentaires qu'elles ont à jouer au service de cet objectif commun. L'école doit tenter de former des futurs citoyens maîtres de leurs destins, acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences.

« L'autonomie c'est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment ».[1]

En débutant en GS, je me suis donc très rapidement confrontée à la problématique des ateliers autonomes en maternelle et à la complexité de leur mise en oeuvre. En effet, même en grande section, les enfants participants à un atelier autonome, surtout lors de sa première mise en œuvre, ont souvent besoin de se faire rappeler les consignes par un adulte ou ont du mal à se mettre au travail. Il est donc extrêmement difficile de pouvoir être pleinement avec un groupe d'élèves sans que d'autres enfants aient sans cesse besoin de nous. Ajoutons à cela qu'il faut occuper plusieurs groupes d'élèves et donc trouver plusieurs ateliers

1 Texte de Philippe Meirieu à propos de l'autonomie, consultable en ligne sur le site : http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm

autonomes qui soient intéressants pour les enfants, qui s'insèrent dans les projets de la classe et qui aient une durée à peu près identique à celle de l'atelier dirigé animé par l'enseignant. On peut vite en arriver à proposer des ateliers autonomes occupationnels, plus par nécessité d'occuper 7 élèves 15-20 minutes que par véritable volonté ou nécessité pédagogique.

Face à ces difficultés, j'ai mis en place dans ma classe des tiroirs individuels de manipulation et d'expérimentation, que nous pourrons, dans le cadre de ce mémoire, appeler par l'abréviation « TME ».Il s'agit activités libres, mais répondant à des compétences inscrites aux programmes de l'école maternelle, disposées dans des tiroirs individuels et largement inspirées des concepts de la Pédagogie Nouvelle et notamment de Maria Montessori. Ce sont des pratiques de travail en classe en vogue actuellement, notamment en maternelle. On trouve ainsi, sur de nombreux sites d'académies, des explications, des témoignages, des conseils ou et des exemples d'activités à proposer dans le cadre d'ateliers libres de manipulation et d'expérimentation, sous diverses appellations (« tiroirs » en référence à l'organisation spatiale, « ateliers pour apprendre », « ateliers mobiles...) Si les appellations de ce type d'activités autonomes varient, leur mise en place et leur mode de fonctionnement également : créneaux hebdomadaires en classe entière, créneaux quotidiens en groupes de 7 ou 8 élèves ou encore organisation complète et constante de la classe en ateliers libres.

Les « TME», déjà testés et mis en place par plusieurs enseignantes de l'école depuis quelques années, et par la titulaire de ma classe l'année précédente, ont par conséquent été pour moi, dans un premier temps, une résolution partielle à des difficultés d'organisation. La mise en place de ces activités m'a ensuite ouvert, au cours de l'année, de nouveaux questionnements et réflexions : Qu'est ce que la véritable autonomie et comment peut-on aider des élèves à la construire ? Comment l'enfant peut il progresser seul et être conscient de son évolution ? L'individualité des apprentissages est elle compatible avec le travail en groupe et l'entraide ? L'enfant est il capable, si jeune, de prendre en charge certaines de ses compétences ? L'adulte, l'enseignant, est il capable de faire confiance à l'élève et de le laisser être maître de ses apprentissages ?

L'observation attentive de mes élèves, lors de la mise en place des TME, m'a amené à créer un livret de réussite individuel, à partir du mois de janvier, pour donner plus de sens à ces activités. Des phases d'observation des élèves par le PE ont été organisées avant et après la mise en place du livret de réussite. Ce livret de réussite, rempli par les élèves au fur et à mesure de leur acquisition de certaines compétences, représente également un réel outil de suivi et d'observation. Enfin, pour tenter de répondre à mes questionnements, la lecture d'ouvrages théoriques et la consultation de sites ou blogs relatant des expériences d'enseignant, a été nécessaire. Ce mémoire professionnel se base donc sur une expérience menée en classe et des observations d'élèves, sur des outils pratiques et réalisés pour la mise en place de ce projet, sur des récits d'expériences concrètes et sur des lectures d'articles ou d'ouvrages théoriques.

Afin de guider notre recherche plus précisément, nous nous demanderons si la mise en place d'un parcours de compétences, dans le cadre d'ateliers individuels autonomes, est vecteur d'implication de l'élève

dans ses apprentissages ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous commencerons par présenter la phase de mise en place des TME, en octobre 2015. Nous nous pencherons ensuite sur les raisons qui m'ont poussé à introduire un livret de réussite à partir de janvier, et nous tenterons d'analyser son fonctionnement. Enfin, nous chercherons à voir les limites et les apports de cette expérimentation, en la mettant au regard des nouveaux programmes de l'école maternelle et d'expériences plus poussées menées par d'autres enseignants.

I. La mise en place des tiroirs d'expérimentation et de manipulation : principes et fonctionnement

a) Organisation, fonctionnement et présentation des ateliers « TME »

Nous nous sommes mises d'accord, avec la titulaire de la classe, pour mettre en place les tiroirs d'expérimentation et de manipulation à partir de la fin du mois de septembre 2015. Pour ma part (PES à mi temps les lundis, mardi et mercredi matin), j'ai choisi de proposer ce temps à mes élèves lors des ateliers du matin, afin de résoudre en partie mes difficultés d'organisation d'élèves en autonomie lorsque j'encadrais un atelier dirigé. J'ai donc réparti les 28 élèves de ma classe en 4 groupes qui tournent sur les matinées du lundi et du mardi. Les groupes ne sont pas fixes et peuvent varier d'une semaine à l'autre (homogènes ou hétérogènes) en fonction des projets de classe et des modalités qui en découlent. Les groupes d'enfants varient donc, généralement au moins une fois à chaque période. Chaque semaine, les élèves tournent, le matin, sur 4 ateliers différents, dont un qui requiert généralement ma présence. Les autres sont des ateliers surveillés ou autonomes. L'utilisation des TME est un atelier à part entière, qui est proposé chaque semaine, puisque chaque élève est totalement autonome. D'autres créneaux horaires sont petit à petit apparus pour l'utilisation des TME, à d'autres moment de la semaine et notamment dans le cas où certains élèves terminent leur travail avant les autres, avec l'inconvénient qu'il n'y a que 24 tiroirs pour 29 élèves et qu'il est donc impossible, si l'on veut qu'ils travaillent seuls, de mettre toute la classe sur cette activité. Il est par ailleurs clair que l'effet de concentration obtenu quand 7 à 10 élèves travaillent sur ces activités n'est pas envisageable avec 29 élèves.

Les activités proposées au début de l'année dans les TME ne nécessitaient par, pour la plupart d'entres elles, de passation de consignes particulières, car elles reposaient soit sur du matériel connu et utilisable librement (légos, pâte à modeler, puzzles, perles...), soit sur de nouveaux matériels proposés en manipulation libre (engrenages, imprimerie Nathan). Si un résultat particulier était attendu, le matériel proposé dans le tiroir induisait fortement la consigne (cartes modèles pour la réalisation de scènes dans le jeu « Topologies », carte modèles pour les pavages, roues des lettres de l'alphabet, classeurs de modèles de graphismes à réaliser au feutre effaçable …)[2] Peu de consignes ont donc été données en ce qui concerne les activités mêmes. En revanche, il a fallu insister sur le mode de fonctionnement de ces ateliers et bien rappeler, pendant plusieurs semaines, le mode de travail attendu des élèves sur ces moments-là (travailler seul et en silence). Plusieurs principes, sur lesquels nous nous sommes mis d'accords avec la titulaire de la classe, ont été exposés aux enfants et mis en place. Il nous semblait important que le fonctionnement des TME soit contraint aux mêmes règles avec les deux maîtresses de la classe, afin que les enfants ne soient pas perdus par deux types d'organisation différentes pour un même matériel. Nous évoquerons chacun de ces principes de travail dans les parties suivantes.

2 Voir en annexe 1 p. 23 des exemples de ce type d'activités.

b) Le libre choix

Laisser les élèves choisir leur activité autonome dans le cadre de ces plages horaires m'a paru évident. En effet, comment exiger des élèves autonomie, silence et concentration si on leur impose une activité qu'ils n'ont pas choisi ? C'est le cas lors d'autres ateliers autonomes de réinvestissement (réalisés par exemple par tous les élèves d'un même groupe au même moment) mais qui n'exigent pas nécessairement le même degré de concentration et d'investissement des enfants. De plus, à partir du moment où on essaie de rendre l'élève acteur de son savoir et de ses apprentissages, quel serait le sens de lui imposer une activité ou de lui en interdire une autre. Néanmoins, il est tout à fait possible d'orienter les élèves « hésitants » ou ceux qui errent d'une activité à l'autre sur une activité intéressante pour eux ou bien de proposer une nouvelle activité à un élève qui fait toujours la même, de façon à lui proposer d'élargir son champ d'action. C'est d'ailleurs ce que recommandent les adeptes des pédagogies nouvelles, Montessori ou bien encore Decroly, concernant la place que doit tenir l'adulte dans le cadre de ces ateliers libres. L'adulte est présent pour aider les enfants qui en ont besoin à trouver une activité qui peut leur correspondre ou encore pour aider les enfants qui en ont besoin à réaliser leur tâche.

Une des premières découvertes qu'a fait Maria Montessori, grande pédagogue de la Pédagogie Nouvelle, qui prône un apprentissage individualisé (et donc effectué en grande partie en autonomie par chaque enfant) repose sur une expérience fortuite. Dans la première Maison des enfants qu'elle fonde à Rome, l'éducatrice oublie un soir de fermer l'armoire contenant le matériel pédagogique. Le lendemain, avant l'arrivée de celle-ci, les enfants ont déjà investi le matériel de la classe par eux-mêmes. «Maria Montessori en tire pour sa part des conclusions très intéressantes : les enfants sont capables de choisir ce qui les intéresse parmi le matériel pédagogique ; et ce choix se traduit par une recrudescence d'activité. »[3] Cette découverte est devenue l'un des principes fondateurs de la pédagogie montessori et se retrouve dans toutes les classes qui pratiquent cette pédagogie. Maria Montessori n'est pas la seule à faire ce constat : à peu près à la même époque, Ovide Decroly, pédagogue belge faisant aussi partie du courant l'éducation nouvelle, développe des théories semblables.

A l'école Decroly française, localisée à Saint-Mandé dans la Val de Marne, qui s'applique à enseigner et faire vivre les préceptes du pédagogue belge, chaque matinée, de 8h30 à 10h, est dédié à des activités autonomes effectuées selon le libre choix des enfants. Les trois sections de l'école maternelle sont alors décloisonnées et les élèves se déplacent librement selon leurs envies pour effectuer une activité. A l'instar des écoles montessoriennes, les élèves peuvent ici travailler à plusieurs et l'ambiance est plutôt bruyante et coopérative. J'ai effectué un stage d'observation en PS à l'école Decroly. Les enseignantes de maternelle étaient très attachées à ce temps matinal qui constitue un moment particulier de la journée des élèves. Selon elles, les élèves étaient, du fait qu'ils aient pu choisir eux mêmes leur activité, beaucoup plus motivés et

3 MISSANT Béatrice, *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle,* (2001), ESF éditeur, 2014, p. 18

concentrés sur leur tâche. De même, ils acceptaient beaucoup mieux les moments « imposés » à d'autres moments de la journée du fait qu'il y ait eu auparavant un temps de liberté totale.

C'est donc sur ce principe de libre choix, que nous avons commencé l'année. Cette liberté totale laissée à l'enfant pour le choix de son activité permet aussi d'aider les enfants à abolir les tendances de « zapping » permanentes. C'est un contrat passé avec l'enfant : « tu choisis ton activité mais tu essaies de la terminer avant d'en commencer une autre ». Il ne s'agit pas de forcer les élèves à rester sur la même activité à tout prix, surtout dans la phase de découverte des TME, mais d'essayer de perdre l'habitude de passer d'une activité à l'autre sans arrêt et d'essayer de se concentrer afin de mener une activité jusqu'à son terme.

Catherine Bogaert et Sandrine Delmarle, enseignantes et formatrices belges, se sont intéressées à un modèle de gestion du temps scolaire en maternelle.[4] Elles s'appuient sur les préceptes de l'enseignement catholique belge (FédEFoc) et les analyses qu'en a fait Joseph Stordeur, pédagogue belge, pour distinguer 3 axes du temps scolaire :

- L'axe de l'implication dans le milieu, qui s'insère dans une logique de production et dans une pédagogie de projet : construire ou réaliser telle production pour servir notre projet.

- L'axe du développement personnel, qui répond à une logique d'apprentissage. Le maître conçoit des séquences visants à développer une ou plusieurs compétences et les propose à ses élèves., en petit groupes pour pouvoir observer finement les comportements. Lorsque l'apprentissage est suffisamment avancé, le maître peut proposer des activités de réinvestissement, en conservant ou en variant le matériel.

- L'axe d'autogestion ou de gratuité (logique de choix) pendant lequel l'enfant est autonome, tout en continuant à respecter les règles de vie de la classe. Dans ce cadre, le maître peut proposer des situations variées, qui peuvent d'ailleurs se situer dans les autres axes si c'est un choix de l'enfant (continuer à travailler pour les projets de classe, travailler sur des activités de réinvestissement), et doit rester attentif aux propositions et aux demandes des enfants et les aider à les atteindre.

Ces théories et ce modèle de gestion du temps scolaire me paraissent extrêmement intéressantes. Les activités proposées dans le cadre des TME se situent à la jonction entre l'axe d'autogestion et l'axe du développement personnel. En effet, c'est bien un moment dans lequel les enfants sont maîtres de leur temps et du choix de leur activité et pendant lequel ils travaillent en autonomie, s'entraînent et réinvestissent des compétences. Même si la gestion du temps choisie dans ma classe n'est pas celle avancée par les pédagogues belges, l'idée de l'importance du temps accordé au choix de l'enfant me semblait primordiale. Néanmoins, travaillant dans une classe de 29 élèves et effectuant ma première année, je voyais mal comment gérer les envies variées de cette masse d'élève. De plus, en GS, il me semblait que les élèves, même s'ils restent des jeunes enfants et qu'il est important de préserver leur équilibre et de respecter leurs besoins physiologiques, ont besoin d'apprendre à se concentrer de plus en plus de temps sur une activité, de s'entraîner à travailler seul sur des notions, en vue de se préparer aux changements prévisibles pour leur année de CP. L'expérience

4 BOGAERT Catherine et DELMARLE Sandrine, *Une autre gestion du temps scolaire. Pour un développement des compétences à l'école maternelle,* éditions de Boeck, 2006.

des TME combine le principe de choix de son activité et le principe de réinvestissement d'une même activité. C'est d'ailleurs sur ce dernier point, le fait de travailler plusieurs fois une même activité, que nous nous attarderons à présent.

c) La possible réitération d'une activité à de multiples reprises

L'une des quatre modalités d'apprentissage inscrite dans les nouveaux programmes de l'école maternelle s'intitule : « Apprendre en s'exerçant ». « Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions »[5]. Nous avons déjà parlé, dans la partie précédente, de l'importance des activités de réinvestissement. Cette constatation est aujourd'hui affirmée également avec conviction dans le cadre des nouveaux programmes de l'école maternelle française.

Concernant les TME, la liberté que détient l'enfant dans son choix, lui permet de refaire la même activité à plusieurs reprises.

Dès les premières semaines de mise en place des TME, j'ai remarqué que beaucoup d'enfants aimaient et éprouvaient le besoin de reprendre à chaque fois la même activité. Ainsi, Imad a développé un véritable intérêt pour un des TME[6], qui était constitué d'une boîte contenant un grand nombre de perles, de différentes formes et couleurs, d'une pince à épiler et d'une plus petite boîte. A chaque fois que son groupe travaillait sur les TME, il se précipitait sur ce tiroir et transvasait des perles de la grande à la petite boîte, en essayant de les manier à la pince à épiler. J'étais étonnée que ce tiroir, qui n'induisait pourtant à ce stade aucune consigne et progression et qui reposait exclusivement sur de la manipulation, fascine autant certains enfants (car Imad n'était pas le seul à vouloir prendre ce tiroir à tout prix).

Sans avoir d'objectifs définis sur les actions à mettre en place (hormis bien sur l'acquisition de la motricité fine mais certains élèves ne se servaient que très peu de la pince à épiler et manipulaient les perles avec leurs doigts), certains enfants pouvaient passer plus de 15 minutes à transvaser, à secouer, à manipuler. J'ai été étonnée par ce comportement de la part d'Imad qui a des difficultés à se poser et à se concentrer sur un travail. C'est plutôt le genre d'enfant qui habituellement vaque d'une activité à l'autre sans terminer celle qui est en cours, alors même qu'il a toutes les compétences pour le faire. J'en ai donc déduit que ce qui tenait Imad concentré si longtemps sur ce type d'activité était le fait de manipuler, de pouvoir toucher, de pouvoir avoir un véritable pouvoir sur ces objets. Et ces enfants qui choisissaient inlassablement ce tiroir de perles le reprenaient d'une part parce qu'il leur permettait à nouveau d'être actif et également parce qu'ils cherchaient

5 Extraits du B.O n°2 du 26 mars 2015

6 Voir le TME n°3 en annexe 2

une solution à ce tiroir qui ne proposait aucune consigne claire, afin que leurs manipulations soient guidées par un objectif clair (nous reverrons ce point dans la deuxième partie du mémoire).

D'après Maria Montessori, « Derrière cette répétition, l'enfant répond à un besoin et se construit. Il construit en lui les gestes nécessaires à son activité. Il expérimente, confirme ses premières impressions, apprend à coordonner ses mouvements, vérifie ses hypothèses. L'enfant s'arrête de travailler quand il a été au bout de ses besoins ». [7] J'ai ainsi appris à accepter l'idée, loin d'être évidente au départ, quand on arrive dans le monde de l'enseignement, que des enfants qui refont la même activité de nombreuses fois, apprennent encore et encore.

d) Travailler seul (et en silence)

Un dernier principe a régulé cette phase de mise en place des TME : nous avons choisi de demander aux élèves de travailler seuls lorsqu'ils travaillaient sur des tiroirs d'expérimentation et de manipulation.
Si le contenu de ces tiroirs ne sont pas calqués sur le matériel sensoriel proposé par Maria Montessori, on ne peut négliger l'inspiration qu'a eu cette femme et son courant dans les nombreuses expériences tentées à l'école publique, dans des classes normales qui ont essayé ce type de fonctionnement sur certains temps de la journée ou avec certains élèves. De nombreuses classes d'écoles publiques, et particulièrement en maternelle, empruntent des méthodes de travail, des modalités de gestion du groupe, des principes et un certain type de matériel aux thèses et aux travaux de cette pédagogue. Bien que désireux d'adapter comme nous l'entendons ces principes à notre classe, à nos contraintes et à nos propres volontés pédagogiques, nous avons en tête et nous avons envie d'essayer de reproduire le calme et la sérénité qui semble se dégager des classes Montessori.[8]
De plus, pour des raisons très pratiques, si les enfants qui travaillent sur les TME ne sont pas silencieux alors qu'un autre groupe est en atelier dirigé avec l'enseignant et se trouve donc en communication et que deux autres groupes travaillent sur des activités autonomes sur lesquelles il est compliqué d'exiger un silence complet, la classe peut devenir extrêmement bruyante. En demandant à l'élève de travailler seul, chacun sur un « TME », et en lui donnant assez de place pour placer son tiroir sur une table et travailler sur une autre, on lui laisse une chance plus grande de pouvoir se concentrer sur son activité et donc par extension, nous avons un volume sonore plus acceptable.

Je dois dire que ce principe, qui me semblait difficilement atteignable à la mise en place du projet, a été finalement le plus facilement exécuté par les enfants. Au début de l'année, nous avions 24 tiroirs d'expérimentation et de manipulation et j'envoyais toujours un groupe de 7 ou 8 élèves, au moment des ateliers, y travailler. Il y avait donc un large choix d'activités possibles pour chaque enfant, ce qui suffit

7 MISSANT Béatrice, *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle, op. cit.,* p. 35
8 Voir les écrits de Maria Montessori et entre autres : *Pédagogie scientifique, tome 1 : la maison des enfants,* Maria Montessori, Éditions Desclée de Brouwer.

généralement à éviter les disputes pour avoir la même activité. Le fait de travailler seul a pour la grande majorité des élèves, toujours été bien accepté dans la classe. Trois ou quatre élèves ont toutefois tendance à préférer observer les autres enfants travailler et tenter de s'intégrer à leur activité. Mais ce sont plutôt les enfants que ces activités « solitaires » apaisent qu'il est intéressant d'observer. Ainsi, les trois quarts des élèves de la classe sont assez contents d'avoir un moment de travail seul ce qui s'explique facilement par le peu de moments de retour sur soi et d'individualité qu'offre la vie en collectivité, longue pour certains. Océane, qui a souvent des difficultés à se mettre au travail et à ne pas bavarder avec ses voisins, est véritablement absorbée par son activité lors des moments de tiroir. Elle dit d'ailleurs, lorsqu'on l'interroge, aimer ces moments d'isolement, parce qu'elle peut se concentrer. En fait, le silence sur cette activité s'est assez facilement mis en place et c'est plutôt les autres ateliers en place dans la classe, beaucoup plus bruyants, qui pourraient gêner les élèves qui se servent des TME.

Néanmoins l'absence de coopération entre les élèves m'a posé question, au début de l'expérience, et notamment puisque j'avais vu le fonctionnement des classe Decroly, dont on a parlé précédemment et dans lesquelles les élèves peuvent travailler seuls ou ensemble. Outre l'apprentissage de l'autonomie, l'accent est également mis sur le développement de la socialisation, l'entraide et la coopération.[9] Certaines expériences sont plus productives en groupes et il me semble que les élèves apprennent beaucoup en s'observant, en s'imitant, en transférant des savoir-faire. Certaines de mes collègues utilisant aussi le système des TME autorisent le fonctionnement à deux sur certains tiroirs. Toutefois, pour ne pas brouiller les pistes, j'ai choisi de ne pas autoriser le travail en groupes sur les TME. Par contre, nous le verrons ensuite, j'ai proposé de nouveaux créneaux horaires pour l'utilisation des TME ainsi qu'une organisation plus souple à certains moments. J'ai également cherché à trouver des solutions pour que cette activité autonome permette malgré tout la coopération et la valorisation des uns et des autres.

9 Pour plus d'informations :ecole.decroly.free.fr

II. Expérimentation et mise en place d'un livret de réussite

A la rentrée des vacances de Noël, j'ai décidé de mettre en place un livret de réussite pour la moitié des TME (soit 12 tiroirs sur 24). Ce choix est apkparu comme un cheminement logique dans ma réflexion autour des tiroirs de manipulation et d'expérimentation et de la recherche d'autonomie des élèves de ma classe. Deux constations m'ont fait réfléchir : d'abord, lors de mes plages d'observation des élèves sur les TME, j'ai remarqué une certaine lassitude pour ces activités, de la part de plus d'un tiers des enfants. D'autre part, je me suis rendue compte que j'avais beaucoup de mal à suivre leur évolution et leur apprentissage sur ces activités et à évaluer leur acquis.
Je commencerai par exposer les principes et le fonctionnement du livret de réussite mis en place à partir de janvier. Je reviendrai par la suite aux deux constatations qui m'ont poussé à mettre en place ce dispositif et les effets que cet outil a pu avoir sur ces problématiques.

a) Nouvelles activités et mise en place d'un nouvel outil

Les dernières semaines d'utilisation des TME avant les vacances, certains enfants s'étaient montrés peu réceptifs à l'idée de travailler sur les activités proposées. Passée l'excitation et la découverte initiale des TME, si certains élèves continuaient à apprécier énormément ce temps de liberté et de manipulation, d'autres avaient l'air de s'ennuyer ou de ne pas trouver comment faire évoluer leur activité lors des moments dédiés aux tiroirs. Ainsi, Lorène et Mehdi m'ont demandé plusieurs fois, et indépendamment l'un de l'autre, s'ils ne pouvaient pas dessiner ou finir un « travail » au lieu de prendre un tiroir. Dans l'ensemble, l'enthousiasme pour ce moment de la journée qui se ressentait jusque là n'était plus vraiment présent pour tous et cela se ressentait sur les conditions de travail (davantage de bruit causés par quelques élèves errants et observants leurs camarades au lieu de prendre un tiroir, concentration en baisse...)

Afin de répondre et de faire face à cette constatation, j'ai d'abord pensé à changer et varier les activités qui y étaient proposées. En effet, après deux mois d'utilisation des mêmes tiroirs dans un mode d'approche très libre et sans consignes directes, il semblait assez normal que les élèves ressentent une certaine lassitude. Néanmoins, une partie du matériel alors mis à disposition me semblait encore intéressant et attractif. Les enfants n'avaient pas exploité toutes les ressources de ce qui était proposé. Cela m'a fait réfléchir à ce que percevaient les enfants de ce qu'ils devaient faire sur les TME. On l'a dit la passation de consignes sur la nature des activités était assez brève voire inexistante tant il nous semblait que la consigne était induite du matériel, et parce que le but de ces tiroirs d'expérimentation et de manipulation était aussi que les élèves cherchent par eux mêmes et tâtonnent. Mais le tâtonnement n'a t il pas ses limites ?

Reprenons l'exemple du tiroir de perles dont nous avons parlé précédemment et qui fascinait tant certains enfants. Pendant toute son utilisation de manière libre, pas un seul enfant ne m'a montré qu'il avait réuni dans la petite boîte des perles de la même forme ou de la même couleur, et donc ainsi réalisé des opérations de tri. Pourtant, les 29 élèves de ma classe étaient largement capables de faire ce type d'opérations, s'ils en avaient eu l'idée.

Dans le même ordre d'idée, un des TME contenait une impression nathan avec les lettres en scriptes, des feuilles de papier et de l'encre. Seuls certains enfants avaient l'idée et l'envie de reproduire leur prénom, celui d'un de leur camarade ou un mot de la classe. D'autres enfants, dont Raphaël, se contentaient de prendre une lettre, de l'accrocher à une autre au hasard, de les presser sur le tampon encreur et de consteller leur feuille blanche de tampons de ces lettres. L'objectif de l'imprimerie (travailler sur la reconnaissance des lettres, la correspondance des graphies ou sur l'écriture de mots phonétique) n'était absolument pas rempli et cet enfant ne développait finalement aucune des compétences précédemment citée. Pourtant, Raphaël avait toutes les capacités et pré requis nécessaires pour rentrer dans une activité de reconnaissance de lettres et de constitution de mots. Raphaël est simplement un petit garçon qui a besoin qu'on lui montre le chemin, le « mode d'emploi » pour s'y mettre. D'autres enfants fonctionnent de la même manière que lui.

Si pendant quelques temps, le détournement du matériel à d'autres fins ou même sans objectifs apparents ne me semblait pas génant, il fallait que cette période d'appropriation libre soit assez courte, au risque de lasser et de perdre une bonne partie des élèves. Le tatonnement et l'expérimentation purs étaient donc parvenus à leurs limites dans le cadre des activités proposées. Il fallait soit changer d'activités, soit aider les élèves à comprendre de quelle façon ils pouvaient se servir du matériel afin de parvenir à développer des compétences. C'est donc suite à ces constations et ces réflexions que j'ai décidé de mettre en place un « livret de réussite » pour la moitié des tiroirs (12 sur 24). Durant les vacances, j'ai donc retiré les activités dont le matériel me semblait avoir exploité leurs ressources (engrenages, flexo...). Pour les 12 tiroirs qui fonctionnent avec le livret de réussite, j'ai repris certaines activités déjà en place et cherché à en proposer des nouvelles afin que le livret puisse prendre en compte des activités variées, répondant à certaines compétences des 4 domaines de l'école maternelle (la partie « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques » est difficilement représentable dans le livret de réussite). Concernant les activités reprises dans les anciens tiroirs, je les ai fait évoluer pour qu'il y ait désormais une consigne bien claire et que leur utilisation par les élèves s'apparente réellement à de la manipulation. « Il est très facile de repérer la différence entre le tripotage, où les gestes sont fortuits et l'esprit de l'enfant ailleurs, et la manipulation, qui est une activité des mains guidées par un raisonnement, une pensée qui organise l'action. »[10] Ainsi, par exemple, le tiroir des perles, avec le livret de réussite, est désormais un tiroir de travail sur le tri, dont le matériel et le support s'appuie sur des perles ; le tiroir contenant l'imprimerie Nathan permet principalement de travailler sur la correspondance des graphies (scriptes / majuscules ou scriptes / cursives). Pour les nouvelles activités, j'ai cherché des compétences pour lesquelles il était intéressant de s'entraîner et qui

10 Citation de Catherine Berdonneau, dans « Mathématiques actives pour les tout petits », Hachette.
Citation extraite de la page suivante consultable sur Internet : http://maternelles.eklablog.fr/manipulation-a77783105

pouvaient proposer une progression logique[11]. La plupart des activités avaient été travaillées au moins une fois avec l'enseignant et s'apparentaient donc à de l'entraînement, du réinvestissement pour les élèves. Cela n'a pas été fait pour le tiroir proposant les jeux de sudoku et il a été difficile pour certains élèves de comprendre l'objectif et le fonctionnement de ce jeu dans ce cadre d'ateliers autonomes. C'est donc finalement un TME qui n'a de sens que pour certains élèves, plus tournés vers les activités de logique ou qui étaient déjà familiers de ce principe de jeu. J'essaie dans mes moments d'observation des TME de guider les autres enfants vers ce tiroir et de leur montrer son fonctionnement et son objectif.

Les 12 tiroirs restants sont restées des activités davantage tournées vers la manipulation pure, qui ne nécessitaient pas de progression ou qui changeaient régulièrement (pavage avec mosaïques, découpage sur les contours de formes, fiches de fabrication à suivre pour réalisations plastiques...)

J'ai présenté aux élèves le livret de réussite et son mode de fonctionnement : chaque élève a son livret de réussite, contenant 12 feuilles reprenant chacune la progression d'un TME. Le livret pourra se compléter au fur et à mesure de l'année mais quelques tiroirs resteront de toute façon en dehors de ce dispositif afin de laisser une part libre à l'utilisation spontanée d'un matériel et parce que certaines activités ne se prêtent pas à une progression.

Pour chaque tiroir concerné par le dispositif, j'ai établi une progression en deux ou trois niveaux et dans chacun de ces niveaux, une à quatre activité est proposée. Les élèves doivent avoir réussi deux fois l'activité (les réussites sont représentées par deux ronds à colorier sous l'intitulé et l'image de chaque activité)[12] pour pouvoir la valider et ainsi passer au niveau supérieur. Les deux ronds en dessous de chaque items ont pour but d'engager l'enfant à réaliser la même activité plusieurs fois avant de la tenir pour acquise. En coloriant lui-même ses réussites, l'enfant prend conscience et visualise concrètement l'évolution de ses progrès. Il est pleinement acteur de ses savoirs et de ses compétences.

Afin de donner plus de sens et d'importance aux TME, les moments d'utilisation ont été amplifiés. Ainsi, outre le passage de chaque groupe sur ces activités lors des ateliers du matin (lundi ou mardi avant ou après la récréation), les élèves peuvent prendre un tiroir de leur choix lors de l'accueil matinal et souvent l'après midi, après le retour de la cantine, alors qu'une autre partie de la classe travaille sur des activités d'arts plastiques. L'utilisation des TME se fait toujours en autonomie mais cette amplification des temps dédiés me permet de pouvoir consacrer davantage de temps à l'observation des élèves dans ces activités et d'apporter une aide individuelle s'il y a non compréhension de l'utilisation d'un tiroir ou de la façon de remplir le livret.

Lors du passage d'un groupe sur les tiroirs de manipulation et d'expérimentation dans le temps des ateliers du matin, les élèves doivent commencer par prendre un tiroir qui fait partie de ceux représentés dans le livret et essayer de valider une réussite. Une fois celle-ci validée, ils peuvent prendre un autre tiroir, au choix.

Lorsque l'élève pense avoir terminé son activité, il la garde de côté si possible pour me la montrer à la fin des ateliers ou si c'est quelque chose qu'il ne peut pas garder ou qui rassemble du matériel convoité par un autre élève, il vient me voir pendant les ateliers. Le principe est que c'est l'enseignant qui in fine confirme à l'élève

11 Voir en annexe 2 le livret de réussite présentant toutes les activités

12 Voir en annexe 2 le livret de réussite

que l'activité est réussie et qu'il peut colorier sa réussite.

Dans l'idée de valoriser et de motiver les élèves, j'ai appelé cet outil : « livret de réussites ». J'ai hésité entre beaucoup d'appellations : « livret des compétences » ne me semblait pas assez parlant pour les élèves, « classeur » ou « livret des savoirs » pas assez valorisant.

b) La trace écrite

Nous avons vu, dans la partie précédente, que la décision de mettre en place un livret de réussite à découlé, entre autres, d'une baisse de motivation et de perte de sens chez un certain nombre d'élèves. Ne comprenant pas réellement le sens de l''une ou l'autre de ces activités dans leurs apprentissages, certains élèves se démobilisaient très rapidement une fois l'activité découverte.
L'utilisation d'un livret de réussite, laissant une trace visuelle et imagée, m'a semblé un bon moyen de pallier à cette démotivation. Maintenant que les activités étaient organisées en différents niveaux sur lesquels les enfants pouvaient se situer, que leur(s) objectif(s) étaient clair(s), le livret permettait à chaque enfant de faire réellement preuve d'autonomie et d'être acteur de ses apprentissages.

Cette attirance pour une trace écrite a été constatée à bien d'autres moments que ceux dédiés aux TME. Lors d'ateliers dirigés en mathématiques par exemple, les élèves réclament fréquemment de travailler ensuite sur des activités de réinvestissement qu'ils pourront mettre dans leurs classeurs et montrer à leurs parents. De manière générale, l'enfant est attaché aux traces qu'il peut montrer de ses évolutions, de ses réussites. En GS, cela me semble d'autant plus justifié avec l'excitation-angoisse ressentie par les élèves quant à l'entrée en CP et l'image fantasme que se font certains élèves de la grande école. En tous les cas, les élèves aiment visualiser leurs progrès et savoir où ils en sont. Renseigner eux mêmes leurs progressions, une fois qu'elle a été validée par l'adulte enseignant, est donc une façon de les faire participer encore davantage à leurs apprentissages.

Outre le fait de savoir individuellement où l'on en est de ses apprentissages et de ses progrès, la trace écrite dans le livret de réussite permet aussi de montrer ses évolutions à des visiteurs de la classe : les parents. Lorsque j'ai ouvert la possibilité d'utiliser les TME le matin, lors de l'accueil, quelques enfants ont souhaité montrer à leurs parents leurs livrets de réussite et leur progrès. J'ai parfois incité certains enfants, qui n'en prenaient pas l'initiative, à le montrer à leurs parents. Car ils prennent alors conscience de deux choses qui me paraissent importantes :
-d'abord le caractère universel de l'écriture et de la lecture, qu'ils vont apprendre l'an prochain : mes parents lisent et comprennent mon livret de réussite comme la maîtresse nous l'a expliqué.
-enfin ils formalisent leurs évolutions devant un tiers et ils constatent qu'une compétence ne se perd (à priori) pas. En expliquant à leurs parents ce qu'ils ont réussit à faire et le chemin qu'il leur reste, cela rend plus évident la notion de compétence acquise.

c) Suivre l'évolution des élèves.

L'autre raison qui m'a poussé à proposer un livret de réussite est plus personnelle. Toujours occupée à encadrer un atelier dirigé ou à surveiller les ateliers autonomes en groupes, je n'avais finalement que très peu de temps pour observer les enfants qui travaillaient sur les TME et concrètement je ne voyais pas leur évolution.

Grâce au livret de réussite, on l'a dit, les enfants ont la possibilité de savoir visuellement où ils en sont de chaque activité. Mais cela devient également un indicateur et un outil pour l'enseignant. Avec la mise en place des livrets de réussite, l'enseignant a deux moments clés pour évaluer les réussites et les progrès de ses élèves :

- Le moment de bilan, à la fin des ateliers, lorsqu'il passe auprès de chaque enfant qui travaillait sur les TME pour voir et valider ensemble la ou les réussites. Là, il peut échanger avec l'élève, juger avec lui de la réussite ou non de l'activité, lui proposer des pistes de remédiation pour parvenir la prochaine fois à un meilleur résultat, détailler le niveau suivant de l'activité pour que l'élève soit au clair avec ce qui est attendu de lui s'il veut persévérer sur cette activité.
- En dehors de la classe, quand l'enseignant regarde les livrets de réussites des élèves et peut observer quels domaines d'activités sont choisis par quels enfants, le nombre de réussites de chaque élève, la façon dont l'élève se comporte face à ces progressions (persévérance sur une même activité en suivant sa progression ou essais de multiples activités). Ces temps d'observation à posteriori permettent ensuite à l'enseignant de revenir sur une de ces observations avec l'ensemble du groupe classe ou avec un élève en particulier.

Ainsi, j'ai pu observer, en faisant un bilan des livrets de réussite à la fin du mois de mars (donc après 3 mois de mise en place) que seuls deux enfants avaient terminé l'ensemble d'une page de progression : Imad et Elyas. J'ai été étonnée que ce soit ces deux enfants qui pour l'un est habituellement assez dispersé et pour l'autre assez réticent aux activités faites sans l'aide et le moteur de l'enseignant. Ces deux enfants sont des enfants qui apprécient énormément le moment des tiroirs et en particulier l'activité du tri de perles. Pour Imad, le fait de travailler seul, avec la possibilité de choisir son activité, lui permet de canaliser son énergie débordante sur une situation qui le motive et le livret de réussite lui permet de suivre son évolution et de passer par un moment de bilan par le visuel. Pour Elyas, qui est un enfant extrêmement compétent mais qui a énormément de mal à se mettre au travail sans l'aide d'un adulte à ses côtés, le livret de réussite permet de lui signifier sa capacité à travailler seul et à progresser.

Cette découverte m'a permis d'imaginer un bilan collectif après 3 mois d'utilisation et de mettre en valeur Elyas et Imad en montrant aux autres qu'ils avaient validé tous les niveaux d'une même activité. Il sera intéressant de voir si cette mise en lumière de deux enfants en particulier a incité le reste du groupe classe à persévérer davantage dans un même type d'activité.

III. Les qualités et les limites de cette expérimentation.

a) Un fonctionnement respectant l'individualité et le rythme de chaque enfant tout en restant collectif

Le fonctionnement des TME permet à chaque enfant, à certains moments de la journée, d'exercer leur autonomie et de travailler à leur rythme, sur les compétences qu'ils ont envie ou besoin d'exercer. Cette modalité de travail, qui n'en est qu'une parmi d'autres, est respectueuse du rythme de chacun. Les élèves les plus moteurs sont motivés par l'objectif de s'entraîner et de pouvoir marquer leurs réussites dans le livret. Cela les pousse à aller davantage vers des activités sur lesquelles ils se sentaient moins à l'aise au début de l'expérimentation ou qu'ils n'ont pas encore testé. Les élèves en difficulté sont plus sereins car ils ne travaillent pas au regard et en comparaison des autres. Ils sont les seuls maîtres de leurs réussites et ils se sentent moins pressés ou démobilisés par les réussites d'élèves plus rapides qu'eux. Le fait que toutes les activités soient considérées au même niveau joue aussi un rôle important. Chaque enfant réussit bien dans certains domaines et le fait qu'une page du livret soit accordée à la constructions de figures en légos aussi bien qu'à la correspondance de graphies permet de dédramatiser les activités autour des lettres qui posent encore problème à certains. Dans le cadre des TME, ces enfants peuvent briller à travers d'autres réussites.

Si le respect des rythmes de chaque enfant est préservé dans cette modalité de travail, il manquait un moment collectif, pour créer émulation et motivation. J'ai donc commencé, au bout de quelques semaines de mise en place du livret de réussites, à proposer des moments de bilans, de retours collectifs, dans lesquels les enfants montrent leurs réussites devant le reste du groupe classe. J'avais pensé et mis en place certains temps collectifs dès la mise en place des TME, puis des livrets de réussite (pour expliquer une nouvelle activité, rappeler les règles de fonctionnement et de comportement...) mais qui n'étaient pas institutionnalisé et quotidiens et pendant lesquels c'était moi qui parlais, en faisant éventuellement rebondir un ou deux enfants. Lors d'un de ces regroupements, où j'avais demandé à Mathis d'expliquer aux autres le fonctionnement et les principes d'un des TME, le groupe a spontanément applaudit à la fin de l'exposé de celui-ci, puisque pour expliquer aux autres, il se servait de sa réussite. A partir de là, un moment de bilan a été proposé à la fin de chaque matinée, au cours duquel quelques enfants montrent au reste du groupe leurs réussites et leurs avancées dans le livret de réussite. Ces enfants sont applaudis par les autres. Avant que cet ou ces élèves viennent au tableau montrer ce qu'ils ont fait, je présente leur réussite, leur « exploit » et je le replace dans la progression de leur livret de réussite, j'essaie de le contextualiser. J'ai repris le terme d'exploit à Mireille Brigaudiot : il me semble important, de temps en temps, que les progrès d'un élève soit valorisé par un terme fort. Dans son ouvrage « Langage et école maternelle », Mireille Brigaudiot se penche à plusieurs reprises sur la question du « bravo », de la reconnaissance d'un élève devant le reste du groupe. « La dynamique relations individuelles – cohésion du groupe est très importante. Les moments de classe où le maître

s'adresse au groupe-classe pour parler d'un enfant en particulier visent, soit à présenter un exploit d'un enfant, soit à souder le groupe dans le traitement d'une difficulté d'un enfant ». [13] Il est étonnant de voir que dans ce contexte là, des élèves qui par ailleurs peuvent être moqueurs et très individualistes, sont tous extrêmement attentifs à l'élève « montreur » et sont réellement contents de le voir progresser. L'ambiance de classe, dans ces moments, est extrêmement bienveillante. C'est notamment le cas pour Tiago, petit garçon très en difficulté au niveau du langage. Lorsqu'il est venu nous présenter ses constructions de légos et ses ronds coloriés dans son livret de réussite et qu'il a répondu (par quelques mots) aux questions posées par l'enseignante et les élèves, il a été acclamé tout autant que les autres. Et, certainement encore plus qu'à d'autres élèves, ces moments d'acclamation générale lui font du bien.

Outre le fait que ces moments représentent des temps de bilan qui offrent un moment de langage intéressant et qu'ils sont valorisants pour tous les enfants, ils créent également une sorte d'émulation collective. Un élève qui parle d'une activité qu'il a réussi avec enthousiasme peut stimuler un autre élève qui ne s'était pas encore lancé dans ce domaine. On a déjà cité l'exemple d'Imad et d'Elyas qui ont terminé une page de leur livret : la semaine suivante, d'autres enfants avaient envie de faire de même.

b) Le livret de réussite peut il être une modalité d'évaluation ?

Les nouveaux programmes de l'école maternelle préconisent une évaluation positive, basée sur les réussites, le cheminement et les progrès de chaque élève individuellement et non pas sur une référence commune à tous les élèves. Chaque enfant doit disposer d'un carnet de suivi des apprentissages, renseigné durant tout le cycle, qui laissera apparaître des traces de ses progrès, de ses réussites et de ses apprentissages. Selon la liberté pédagogique de chaque enseignant, ce carnet de suivi pourra prendre différentes formes, mais les nouveaux programmes préconisent que l'enfant soit au cœur de cette évaluation et y participe activement. L'année 2015-16 étant la première année d'application de ces nouveaux programmes, tout est à inventer dans la forme de cette nouvelle évaluation. Dans cette idée, je me suis demandé si le livret de réussite mis en place en expérimentation dans ma classe de GS pouvait être pris comme un véritable outil d'évaluation, et être le livret de progrès mentionné dans les nouveaux programmes. Une évaluation dont l'élève est acteur, comme le préconise les nouveaux programmes de l'école maternelle, puisqu'il colorie lui même sa réussite, après l'avoir validé avec l'adulte.

Le livret de réussite tel qu'il a été mis en place dans ma classe a pour vocation de rendre les élèves acteurs de leurs savoirs et de leurs compétences. J'ai constaté une réelle prise de conscience des élèves quant à leurs évolutions et leurs progrès. Nous avons aussi beaucoup insisté sur ce terme de « progrès » lorsque nous présentions le livret de réussite. Le fait que chaque enfant ait la possibilité de présenter ses réussites a relancé la motivation des élèves et a donné un ancrage réel à cette évolution des progrès, pointée alors devant le groupe-classe.

13 BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle,* Paris, Hatier, 2015, p.41

Néanmoins, la mise en place du livret et des TME telle quelle ne peut représenter un outil d'évaluation unique et complet, et ce pour plusieurs raisons :

- Tout d'abord, toutes les compétences ne sont pas représentées dans le livret de réussite. Pour que cela puisse être un réel moyen d'évaluation, sur toute l'année, utilisable comme un livret d'évaluation, il faudrait que les activités proposées dans le cadre des TME puissent renseigner tous les domaines et les compétences à atteindre en fin de GS. En numération, par exemple, les TME ne proposent que des activités de dénombrement et de reconnaissance des écritures chiffrées (voir TME n° 2 dans le livret de réussite en annexe). Aucune situation de comparaison de collections ou de décomposition de petits nombres n'est proposée dans le cadre des TME. Tel qu'il a été conçu, le livret de réussite ne permet donc de visualiser et d'évaluer les progrès de chaque élève que pour certaines compétences.

- Le fait que les élèves puissent pratiquer le libre choix de leur TME implique nécessairement que certaines des activités et donc certains domaines et compétences soient peu appréhendés. Les élèves vont plus naturellement vers des activités qui les intéresse ou dans lesquels ils sont sûrs de pouvoir progresser. Un élève pour qui le principe alphabétique est encore très loin va naturellement avoir du mal à prendre le tiroir contenant l'imprimerie dans lequel il est question de correspondance de graphies. En conséquence, au regard du grand nombre d'activités proposées par rapport au temps consacré au TME (même avec des créneaux horaires amplifiés), certains élèves ont la possibilité, au bout de 3 mois et demi de pratique à mi-temps, de ne pas s'investir dans certaines activités. L'évaluation par le biais des TME ne serait donc que partielle.

- D'autre part, nous en avons déjà parlé précédemment, les temps de travail sur les TME se font généralement sans le contrôle et l'observation du PE. J'ai choisi, certaines semaines, de me consacrer à l'observation du groupe qui travaillait sur les TME en essayant d'une part de les guider et de les aider si besoin et surtout d'observer leurs procédures et leurs résolutions, mais je n'ai pas pu faire ça chaque semaine, au risque de ne plus prendre de groupes en atelier dirigé pour travailler de nouvelles notions. L'évaluation d'élèves ne peut pas se faire uniquement sur des activités réussies ou non par les élèves après le contrôle et la validation du résultat final par le PE. Cette idée va même largement à l'encontre des nouveaux programmes et de l'importance que ceux-ci accordent à l'observation du PE de ses élèves. Comment savoir quelle procédure et donc quelle compétence Aurélien a utilisé pour reconnaître l'écriture chiffrée du nombre 3 et lui associer 3 pinces à linges (cf. TME n°2) ? Le risque est de tomber alors dans des activités formatées, bien loin de l'esprit des nouveaux programmes d'une évaluation bienveillante. L'activité proposée déterminerait, par sa réussite ou non, si l'élève est compétent dans ce domaine. Pourtant, par le biais d'autres exercices, induisant un autre matériel et avec la présence de l'adulte, l'élève pourrait peut-être réussir l'activité.

- Enfin, les activités proposées dans le cadre des TME ont été choisies pour qu'elles soient réalisables, à priori, par tous les élèves. Les différents niveaux marquent une différenciation et une évolution possible dans les procédures mais il s'agit d'activités relativement accessibles à tous. Ce n'est donc pas sur ce type d'activités que toute l'évaluation doit s'appuyer, il faut évidemment continuer à proposer aux élèves des situations problèmes, qui soient encore en dehors de leur ZPD et pour lesquels ils aient à être davantage en recherche refléxive.

Pour toutes ces raisons, on comprend bien que le livret de réussite, tel qu'il est présenté actuellement ne peut être appréhendé que comme un outil d'évaluation incomplet ou bien comme l'un des outils d'évaluation parmi d'autres utilisé par un PE.

En revanche, le livret de réussite permet d'évaluer plusieurs compétences :

- Il s'agit d'abord de compétences autour du vivre ensemble. En effet, même si le livret de réussite s'appuie sur des activités autonomes, le cadre et l'ambiance de la classe sont extrêmement importants et les enfants, dans le cadre de ces activités, développement plusieurs compétences (apprendre à travailler seul et à ne pas gêner les autres, apprendre à attendre son tour, apprendre à dépasser ses pulsions et savoir se contrôler...)

- On peut aussi évaluer les compétences liées à l'apprentissage de l'autonomie grâce au livret de réussite. On verra vite quels sont les enfants qui savent réaliser leurs activités de manière autonome en respectant les règles, qui comprennent le principe du livret de réussite et en assimilent le fonctionnement, qui sont capables de s'autoévaluer.

- Enfin,les moments de bilan effectués en classe entière lors des regroupements, permet d'évaluer des compétences langagières orales. Cette évaluation est d'autant plus intéressante que le langage oral est toujours difficile à évaluer en maternelle. Ici, le fait de s'appuyer sur des activités connues et sur un livret de réussites permet de contextualiser une séance de langage et d'évaluer des compétences de présentation, d'argumentation, de conciliation de façon plus efficace que dans une situation hors contexte.

Les TME et le livret de réussites pourraient, s'ils étaient enrichis, devenir un outil d'évaluation à part entière, accessible aux élèves et très intéressant. Néanmoins, ne perdons pas de vue que c'est une modalité de travail et donc un outil d'évaluation parmi d'autres possibilités. C'est la combinaison de différentes modalités de travail et d'observation qui pourront aboutir à une évaluation juste et efficace.

c) Des exemples d'expériences plus complètes et structurées

Afin d'imaginer comment on pourrait faire évoluer sa pratique et ses expérimentations, il est important et formateur de se tourner vers d'autres expériences. Nous nous tournerons ici vers l'expérience de deux PE qui ont choisi de mettre en place dans leurs classes des pédagogies innovantes et de les faire partager via des blogs, des sites internet, des outils de classes, des conférences.

Céline Alvarez a beaucoup fait parler d'elle ces dernières années, après avoir expérimenté, dans une classe de maternelle publique de Genevilliers, la pédagogie Montessori. L'expérience a duré trois ans, dans une classe de cycle 1 de niveaux mélangés (de la PS à la GS). Cette enseignante a choisi de suivre complètement la pédagogie Montessori, en bénéficiant, au regard de son expérimentation, des financements nécessaires pour pouvoir poursuivre ce type de démarche dans une école publique traditionnelle.

L'organisation est donc complètement différente d'une école traditionnelle, basée en continu sur des activités individuelles réalisés par chaque enfant dans la classe, afin de s'adapter au mieux au rythme et aux besoins de chaque enfant. Si les activités sont réalisées de façon autonomes au niveau du choix (ce sont les élèves qui décident d'aller vers telle ou telle activité), certaines d'entre elles peuvent ou nécessitent même un travail collectif, avec plusieurs enfants. L'emploi du temps fait alterner de longs temps d'activités autonomes et des temps courts de regroupements, également extrêmement importants, qui permettent de faire le bilan, de recadrer si nécessaire et d'échanger en collectif. Dans la classe de Céline Alvarez, les élèves travaillent donc autour des activités pensées et crées par la pédagogue Maria Montessori. Les activités sont donc clairement identifiées et sont chargées, pour chacune d'entre elles, de répondre à certaines compétences. Dans une vidéo dans laquelle elle témoigne de son expérience, Céline Alvarez explique comment elle évaluait au quotidien ses élèves. [14] Dès lors qu'elle avait présenté une activité à un élève, elle le notait d'une certaine couleur et lorsque l'enfant était capable de le refaire seul et de façon automatisé et bien acquise, elle changeait de couleur pour signifier la maîtrise de la compétence. L'évaluation porte donc bien sur tous les domaines, est individuelle et évolue dans le temps en suivant l'acquisition de cette compétence par l'élève. C'est donc une évaluation permanente, posant au PE le problème suivant : passer une grande partie de son temps en classe à remplir des tableaux de suivi afin de ne pas oublier où en est chaque enfant. Les activités étant pré-établies dans la classe et représentant pour chacune d'entre elles certaines compétences à atteindre, il n'y a pas non plus, comme dans notre expérience avec les TME, de moments dans lesquels l'enfant peut parvenir à la même compétence avec un autre matériel ou d'autres explications, qui peut être lui conviendrait mieux. La pédagogie Montessori impose une rigidité au niveau des contenus des apprentissages qui laisse finalement peu de place à l'adaptation à chacun. Céline Alavrez, dans cette vidéo sur le suivi des apprentissages des élèves de sa classe indique que c'est à l'adulte de suivre les progrès et que l'élève n'a pas en prendre conscience. « Ce n'est pas à lui (l'enfant ndrl) de prendre en charge ni sa progression, ni le suivi de ses compétences ».[15] Cette expérience et les conclusions qui en ont été tirées suite à sa large médiatisation, montrent beaucoup d'aspects positifs dans le développement des élèves qui en ont été bénéficiaires : large entrée dans la lecture dès la MS ou la GS, classe apaisée et enfants désireux d'apprendre... Cependant, cette méthode repose sur le principe d'ateliers individuels en continu. Ce n'est plus, comme j'en ai fait l'expérience dans ma classe, une des modalités de gestion de la classe mais l'unique modalité mise en place.

Tournons nous désormais vers l'expérience de Christine Lemoine, professeur des écoles d'une classe de cycle 1 multi-sections (de la PS à la MS). Sa pratique et ses modalités de travail extrêmement riches sont basées sur une organisation de classe extrêmement détaillée. Dans sa classe, Christine Lemoine propose des ateliers échelonnés. Le livret de réussite que j'ai mis en place dans la classe a en partie été inspiré par les brevets proposés par cette enseignante dans le cadre de ces ateliers échelonnés, généralement autonomes. Un groupe d'élèves travaillent sur une même activité, avec le même matériel et des compétences communes, mais à des niveaux différents. Chacun se situe à son niveau et réalise l'activité selon son rythme. Ainsi, des

14 Vidéo « suivi des présentations » disponible sur le site suivant : http://www.celinealvarez.org/

15 Propos de Céline Alvarez extraits de la vidéo « suivi des présentations » en ligne sur son site internet : http://www.celinealvarez.org/

élèves de PS et de GS peuvent être amenés à travailler ensemble. Comme dans le livret de réussite, les brevets sont imagés et permettent, en plus de l'explication de l'enseignante, une compréhension sûre de la consigne par les enfants de la classe. Christine Lemoine indique, au sujet de la pratique des ateliers échelonnés et des brevets : « l'enfant est acteur de ses apprentissages, il travaille dans sa zone proximale de développement et construit ses propres parcours. Il perçoit son efficacité quelle qu'elle soit. Son engagement, comme son estime de soi, s'en trouve renforcé. » Contrairement à l'expérience de Céline Alvarez, les enfants sont ici poussés à être conscients de leurs progrès et de leurs réussites et si possible de participer à leur évaluation. Inspirés de la pédagogie Freinet, les brevets proposés par Christine Lemoine dans sa classe sont remplis par l'enfant si cela est possible et sont ensuite collés sur le cahier de l'élève. Le brevet permet à l'élève de « se situer dans les apprentissages et d'appréhender ses progrès », parfois aussi « de relever des défis ». Le fait de voir la progression qui peut-être attendue de lui, à cette séance ou lors d'une prochaine séance, motive l'élève à s'engager dans l'activité. « Le brevet lui permet d'exercer sa capacité métacognitive, facteur de réussite scolaire ».[16] Pour l'enseignant, la mise en place de ces brevets permet de savoir où chaque élève se situe, de façon totalement individualisée. Dans le même temps que le déroulement de ces ateliers échelonnés, guidés par un brevet, Christine Lemoine travaille avec un groupe en atelier dirigé, ce qui lui permet d'aborder d'autres modalités de travail et de pouvoir amener de nouvelles notions en observant les procédures de ses élèves en groupe restreint. Enfin, comme elle l'explique également sur son site internet, Christine Lemoine réserve 1h par jour dans sa classe pour se consacrer à des ateliers individuels de manipulation, exclusivement basés sur des activités sensorielles et de manipulation. Chaque enfant prend une barquette et travaille seul et en silence pour ne pas gêner la concentration des autres.

L'expérience pédagogique que mène Christine Lemoine dans sa classe me semble être un modèle particulièrement intéressant. Loin de s'enfermer dans une pratique de classe traditionnelle, Christine Lemoine propose une pratique ancrée dans des modalités de travail variées tout en offrant aux élèves un cadre routinier et un emploi du stable. L'enfant, que ce soit en atelier libre, autonome ou dirigé est motivé par le fait qu'il connaisse les différents niveaux de progression et qu'il puisse se situer grâce au brevet ; les apprentissages peuvent se faire car les élèves sont en confiance.

16 Extraits du blog de Christine Lemoine, consultable à l'adresse suivante : http://maternailes.net/brevet2/le-brevet/

CONCLUSION

Faire l'expérience de mettre en place des ateliers individuels de manipulation et d'expérimentation dans ma classe de GS m'a permis de commencer à esquisser des réponses à mes questions initiales sur la gestion d'un groupe en maternelle, composé notamment de groupes qui doivent travailler de façon autonome.

Tout d'abord, dans son ensemble, la mise en place des TME puis du livret de réussite a été une expérience positive et réussie. En effet, tous les élèves se mettent au travail lors des temps consacrés au TME et ont compris l'utilité du livret de réussite et son mode de fonctionnement. Pour une grande partie des élèves, cet outil a permis de rentrer dans les apprentissages de manière active et de prendre conscience de ce qu'était une progression individuelle. De ce point de vue, il me semble que la mise en place des TME et du livret a joué son rôle de manière efficace : les apprentissages sont davantage porteurs de sens et le livret permet une meilleure entrée dans l'activité.
La mise en place d'un parcours de compétences peut donc aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissages et à développer leur autonomie.

Les observations menées dans le cadre de cette expérimentation m'ont également aidé à comprendre comment améliorer la mise en place de ce tye d'activités lors des prochaines années, notamment sur les modalités de fonctionnement. Travaillant à mi temps cette année et ayant une classe nombreuse, j'ai choisi des créneaux en ateliers de 8 élèves une fois par semaine et limité dans le temps à 35-40 minutes. Or, il me semble que si l'on souhaite que ce moment ait du sens, il faudrait qu'il ait lieu plus régulièrement pour tous les élèves. De plus, je pense que l'organisation de ces moments en classe entière serait plus judicieuse car elle permettrait au PE d'être mobilisé sur cette activité et soit d'observer, soit d'aider les élèves qui en manifestent le besoin ou l'envie. De plus, on s'approche davantage d'un moment « particulier » de la journée si l'on est en classe entière et les élèves ressentiraient certainement de façon plus palpable l'attention et le calme nécessaire à ce type d'activités.
Afin que tous les enfants s'investissent davantage dans les activités des TME, je pense qu'il serait judicieux que davantage d'activités de réinvestissement soient introduites au fur et à mesure qu'elles ont été découvertes en atelier dirigé. Cela éviterait aux élèves de ne pas savoir quoi faire du contenu de son tiroir et de se sentir en confiance quant à sa potentialilité de réussites. Cela n'empêche pas de continuer à proposer des activités tournées vers la manipulation pure et qui ne nécessitent pas de consignes ou d'introduction préalable. Pour certaines activités, davantage motrices, il serait intéressant d'emprunter le principe des « démonstrations » à la pédagogie Montessori. Pour certaines activités, l'apprentissage par l'imitation est en effet efficace : l'adulte montre l'action et l'enfant la reproduit. La place de l'adulte dans ces activités autonomes est importante.
Enfin, le livet de réussite pourrait être introduit plus tôt dans l'année. Les premières semaines, voire la

première période, il est judicieux de proposer dans le cadre des TME des activités complètement libres, sans le support du livret de réussite. Cela permet de se concentrer sur les règles d'utilisation et la gestion des élèves dans ces moments-là. Néanmoins, dès que ces principes d'utilisation sont acquis par la majorité de la classe, il est possible d'introduire un livret de réussite et d'éviter une lassitude qui sera par la suite difficile à rattraper pour certains élèves.

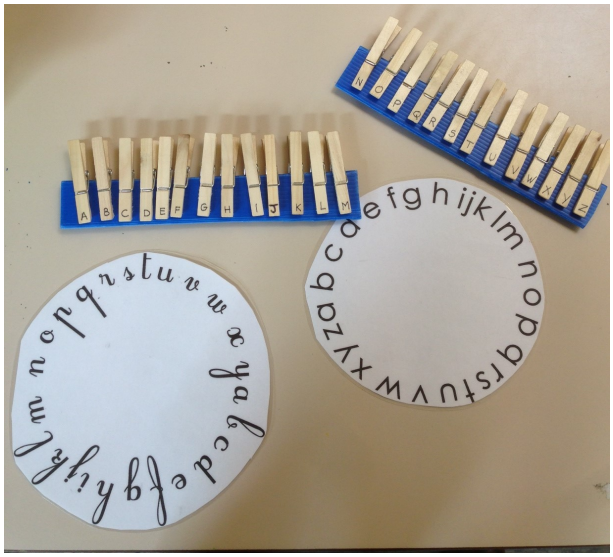
Enfin, rappelons nous que si le principe des TME et de son livret de réussite peut constituer une modalité de travail enrichissante au sein d'une classe, c'est aussi parce qu'il ne représente qu'une des modalités de travail proposée. En effet, il me semble que c'est par la multiplication d'organisations de travail différentes, en ateliers, en classe entière, sur des activités d'apprentissage, de réinvestissement, de découverte... que les élèves vont se sentir bien dans une classe, vont apprendre et vont accepeter de prendre petit à petit une part de responsabilité dans leurs apprentissages.

ANNEXE 1

Exemples d'activités sans consignes proposées au début de l'expérimentation des TME



Jeu « Toporama » aux éditions Nathan



Roue des lettres : associer les lettres selon les différentes graphies

ANNEXE 2

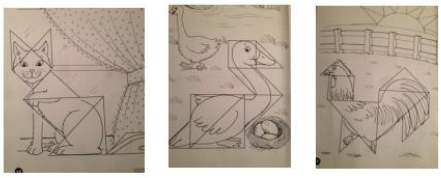
Livret de réussite

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées

* Reproduire un assemblage à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solide)

Je suis capable de reproduire un tangram simple sur le modèle





Je suis capable de reproduire un tangram de 40 pièces sur le modèle





Je suis capable de reproduire un tangram de 68 pièces sur le modèle





Je suis capable de reproduire un tangram de 40 pièces à côté du modèle





TME n°1

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

* Découvrir les nombres et leur utilisation

Je suis capable d'accrocher le nombre de pinces à linge indiqué sur l'étiquette (associer une quantité à son écriture chiffrée).

Avec les étiquettes portant 1 gommette étoile **(nombres de 1 à 5)**



☆

○ ○

Avec les étiquettes portant 2 gommettes étoiles **(nombres de 6 à 10)**



☆☆

○ ○

Avec les étiquettes portant trois gommettes étoiles **(nombres de 10 à 20)**



☆☆☆

○ ○

TME n°2

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées

* Trier des perles

Je suis capable de : trier les perles de la boîte en fonction de leur couleur



Je suis capable de : trier les perles de la boîte en fonction de leur forme



TME n°3

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées

* Réaliser un puzzle seul

Je suis capable de : réaliser un puzzle à encastrements sur plusieurs niveaux



☆ ○ ○

Je suis capable de : réaliser un puzzle de 36 pièces



☆ ○ ○

Je suis capable de : réaliser un puzzle de 54 pièces



☆☆ ○ ○

Je suis capable de : réaliser un puzzle de 100 pièces





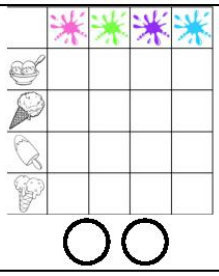
☆☆☆ ○ ○

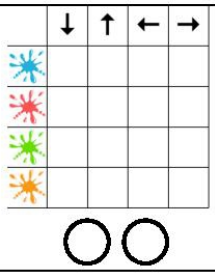
TME n°4

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
Explorer le monde

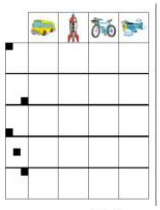
* Développer le sens logique
* Savoir utiliser un tableau double entrée

Je suis capable de remplir un tableau double entrée simple ☆

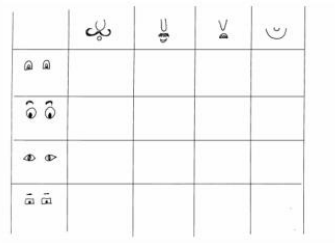


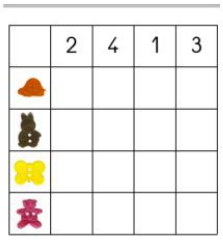


Je suis capable de remplir un tableau double entrée plus complexe ☆☆



Je suis capable de remplir un tableau double entrée difficile ☆☆☆





TME n°5

Explorer le monde

Utiliser, fabriquer, manipuler des objets

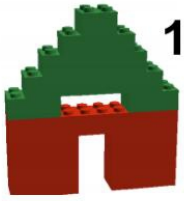
* Réaliser des constructions

Je suis capable de réaliser une construction libre ☆



○○

Je suis capable de réaliser des constructions simples avec des légos en suivant des fiches de fabrications ☆☆



○○



○○

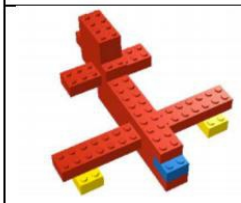


○○



○○

Je suis capable de réaliser des constructions complexes avec des légos en suivant des fiches de fabrications ☆☆☆



○○



○○



○○

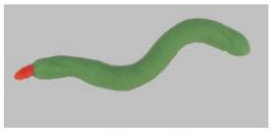
TME n°7

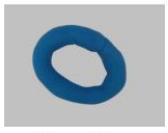
Explorer le monde

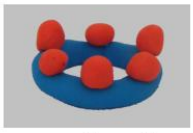
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

- Réaliser une composition en pâte à modeler
- Exercer sa motricité fine

Je suis capable de : réaliser des formes et des compositions simples ☆


○○


○○


○○

Je suis capable de : réaliser des formes plus difficiles ☆☆


○○


○○


○○

Je suis capable : **d'écrire les nombres de 3 enfants de la classe avec leur étiquette modèle en pâte à modeler**





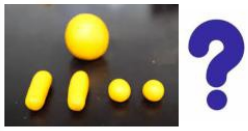
○○

Je suis capable de : réaliser des formes difficiles et d'inventer des formes ☆☆☆


○○


○○


○○


○○

TME n°9

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
Explorer le monde

* Pratiquer le dessin en étant fidèle à un modèle pour représenter ou illustrer
→ *Maîtriser son geste pour dessiner. - Réaliser des dessins de plus en plus élaborés. - Se repérer dans l'espace de la page. - Augmenter progressivement son temps de concentration.*
* Savoir utiliser une fiche de fabrication

Je suis capable de réaliser un dessin dirigé facile ☆

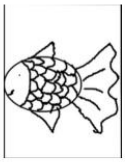


○○



○○

Je suis capable de réaliser un dessin dirigé plus complexe ☆☆

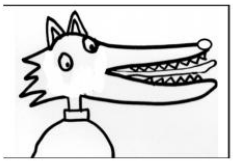


○○

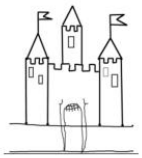


○○

Je suis capable de réaliser un dessin dirigé difficile ☆☆☆



○○



○○

TME n°10

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (l'écrit)
Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

* Lire et écrire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10

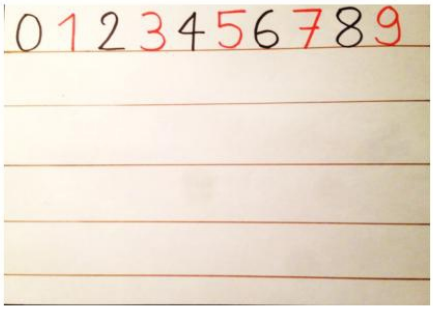
Je suis capable d'écrire les nombres de 1 à 9 avec un modèle (en repassant sur la fiche modèle puis en la complétant)



☆

0 oo	1 oo	2 oo	3 oo	4 oo
5 oo	6 oo	7 oo	8 oo	9 oo

Je suis capable d'écrire les nombres de 1 à 9 sans modèle sur une feuille avec des lignes



☆☆

oo

TME n°11

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Découvrir la fonction de l'écrit
Découvrir le principe alphabétique

*Reproduire des mots avec ou sans modèles avec une imprimerie (écriture scripte)

Je suis capable : d'écrire mon prénom sans modèle




Je suis capable de : écrire un prénom ou un mot de la classe avec les lettres de l'imprimerie en utilisant un modèle en lettres scriptes




Je suis capable de : écrire un prénom ou un mot de la classe avec les lettres de l'imprimerie en utilisant un modèles en lettres cursives ou capitales




TME n°12

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BOGAERT Catherine et DELMARLE Sandrine, *Une autre gestion du temps scolaire. Pour un développement des compétences à l'école maternelle* (2002), De Boeck éditions, 2006.
- BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle,* Paris, Hatier, 2015.
- GIOUX Anne-Marie, *L'école maternelle, une école différente ?,* Paris, Hachette éducation, 2009.
- MISSANT Béatrice, *Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle* (2001), ESF éditeur, 2014.
- MONTESSORI Maria, *Pédagogie scientifique. Tome 1 : la maison des enfants* (1926), Paris, Editions Desclée de Brouwer, 2015.

Sites internet et blogs

- LEMOINE Christine, *Maternailes. Pratiques et ressources de cycle en maternelle,* consultable en ligne : **http://maternailes.net/**
- ALVAREZ Céline, *Classe maternelle Genevilliers. Recherche pour la formation de l'Homme et le développement de ses pleins potentiels,* consultable en ligne : **https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/**