



HAL
open science

Les ateliers échelonnés en maternelle : un choix raisonné

Marie Huault-Ronco

► **To cite this version:**

Marie Huault-Ronco. Les ateliers échelonnés en maternelle : un choix raisonné. Education. 2017. dumas-01644446

HAL Id: dumas-01644446

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644446>

Submitted on 19 Feb 2018

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



École supérieure
du professorat
et de l'éducation

DIPLÔME UNIVERSITAIRE MEEF

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation*

Année universitaire 2016/2017

ÉCRIT RÉFLEXIF

Les ateliers échelonnés en maternelle:
un choix raisonné.

Marie HUAULT-RONCO

Groupe MS-31

Sous la direction de:

Françoise CLAQUIN

PRÉAMBULE

Lauréate du concours 2015, j'ai bénéficié d'un an de report de stage afin de rester auprès de mon mari en poste en Afrique depuis 6 ans. J'enseignais depuis 5 ans en tant que contrat local dans les établissements de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) mais pour valider le concours, il me fallait rentrer en France dans une période de 1 à 3 ans. Il fallait alors trouver le courage de rentrer en France...

La question de la passion du métier ne se posait pas, je l'avais et c'était bien elle qui m'avait motivée à passer le concours à presque 40 ans. Mon orgueil aussi mais chut! il ne faut jamais l'avouer.

Au terme de mon année de report, je décidai de contacter le rectorat pour savoir quelles démarches je devais engager pour réintégrer l'académie de Nantes à la rentrée 2016. Dans le courriel que je leur adresse, j'explique la complexité de ma situation (être obligée de rentrer seule en France avec mes trois enfants) et ne manque pas de rappeler mon parcours professionnel. Je reçois en retour une convocation à une audience fin avril 2016.

Je m'envole vers Nantes pleine d'espairs! Vont-ils me proposer quelque chose? Un aménagement de peine? Ont-ils compris que je ne pouvais pas décemment repartir de zéro? Enfin merde quoi! Cela fait 5 ans que j'enseigne, que je suis reconnue par mes pairs, j'ai réussi le concours... Pas besoin de preuves supplémentaires!

Mes espoirs enflammés furent vite éteints. Mon expérience est « reconnue et ne pourrait manquer d'être un atout pour cette année de titularisation ». Ma situation n'est certes pas très enviable, seule (avec un mari à 6000km) et 3 enfants mais « Vous n'êtes pas la seule dans ce cas-là. Puis, estimez-vous heureuse, certains ont aussi des enfants handicapés... » Un argument qui me laisse sans voix.

6000 km, 1500€ pour m'entendre dire qu'en réalité ma situation n'a rien d'exceptionnelle et qu'elle sera traitée avec la même impartialité que n'importe quelle autre. Un simple courriel aurait suffi. J'en pleure de rage dans la voiture. Je suis anéantie et démoralisée. Pourquoi ai-je passé le concours? Quelle mouche m'a piquée? Pourquoi ne pas suivre le conseil (avisé?) d'une de mes collègues titulaire de Pointe Noire: « Maintenant que tu as prouvé à tout le monde que tu étais capable d'avoir le concours, tu pourrais simplement y renoncer et continuer ta vie de femme d'expat qui n'est pas si dégueulasse que ça! »

Je n'en étais pourtant qu'aux prémices de mes désillusions. 1er juillet 2016: Première journée organisée conjointement entre l'ESPé et le rectorat au terme de laquelle nos affectations pour l'année scolaire vont nous être données... Tadam! Suspense!

EMPU BLEU DE CIEL MALVILLE

Malville? Malville? C'est un quartier de Nantes ça? Mais oui, c'est tout près de chez moi ça! Breil - Malville! Une joie furtive suivie d'un terrible doute m'assaille. Une jeune fille à côté de moi regarde sur son téléphone portable et m'annonce qu'il s'agit d'une commune à une trentaine de kilomètres de Nantes! Tout se bouscule dans ma tête. Je me sens idiot. Je pensais, je croyais... Mais qu'est-ce que tu croyais pauvre pomme! Tu n'es qu'un numéro dans un classement... Je prends ma voiture pour rentrer, je suis en larmes (oui, encore une fois! Ca commence bien l'Education Nationale!). Je réfléchis à toute vitesse à l'organisation de l'année scolaire et puis soudain.... les lettres EMPU s'impriment sur mes rétines! NON! Ce n'est pas possible? C'est un cauchemar? Une coalition? JE NE VEUX PAS ALLER EN MATERNELLE!!! JE N'AIME PAS LES PETITS! ILS NE SONT PAS INTÉRESSANTS DU TOUT! BEURK! BEURK! ET RE-BEURK!

Je prends immédiatement contact avec l'école et j'apprends que je serai dans une classe double niveau PS/MS... Décidément le sort s'acharne.

Dès lors comment lutter contre ma déception afin que mes petits élèves ne la ressentent pas?

Comment réagir/agir pour que cette année soit riche pour eux mais aussi pour moi?

Après cette merveilleuse année de CE2 qui vient de s'achever la nouvelle de Gaëlle de Sagazan, Nouveaux sujets, fait soudainement écho. Dans cette nouvelle, l'auteur évoque la première rencontre d'une enseignante, un jour de rentrée, avec ses nouveaux élèves. Elle écrit:

« Comme à chaque fois, elle les avait trouvés moins intéressants que ceux de l'année précédente et aussi moins beaux. Surtout elle les avait trouvés très nombreux. »¹

J'étais, moi aussi, déjà nostalgique de mes « grands » élèves de CE2 dont les visages restaient imprimés sur mes rétines, la diversité de leur couleur de peau, leurs sourires éclatants quand nous riions ensemble.

Après un premier contact avec mes nouveaux élèves, je les trouvés très petits, minuscules même et surtout très nombreux. Une petite fourmilière dont il allait falloir que je sois la reine à mi-temps!

Allais-je réussir à les aimer ceux-là aussi?

Nantes, Octobre 2016

¹ Gaëlle de Sagazan, *Analyse drammatique*,

INTRODUCTION

PARTIE 1 - LE CHOIX DU THEME DE L'ECRIT REFLEXIF : s'acculturer à la maternelle.

A - Passage d'une enseignante de cycle 2 & 3 à une grande débutante en maternelle?

B - Des a priori sur la maternelle

C- Un mode de fonctionnement inconnu et attrayant

PARTIE 2 - LES ATELIERS ÉCHELONNÉS: UN CHOIX RAISONNÉ ou comment trouver une manière d'enseigner qui me convienne.

A - Un système au plus proche des enfants

a - Les besoins de l'enfant

b - Les attentes des nouveaux programmes

B - Un choix motivant...

a - L'ouverture en échelonné

b - L'atelier échelonné

PARTIE 3 - MODALITÉS D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION DU SYSTEME: oui à ce type de dispositif mais...

A - Evaluer en maternelle: des pistes de recherches

B - Observation des élèves en ateliers échelonnés: les failles du système

C - Remédiations possibles

CONCLUSION

« C'est par le jeu, et seulement par le jeu, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et donc d'utiliser sa personnalité dans sa totalité, et c'est seulement en étant créatif que l'individu se découvre lui même. »

Donald W. Winnicott²

INTRODUCTION

Lors de mon stage d'accompagnement à la prise de fonction dans la classe de Christine BAJARD qui est ma tutrice de terrain pour cette année de titularisation, j'ai observé un mode de fonctionnement que je ne connaissais pas: les ateliers échelonnés et qui semblait répondre à ce que je souhaitais mettre en place dans ma classe. Cette organisation me paraissait adaptée à la gestion du double niveau et j'ai décidé de la mettre en pratique dès la rentrée.

Je pensais initialement consacrer mon écrit réflexif au fonctionnement des ateliers échelonnés avec le risque, soulevé par Françoise CLAQUIN, de le réduire à un état des lieux de ce fonctionnement précédé d'un récit chronologique, le tout sans véritable problématique.

Au cours de sa visite, Françoise a pu remarquer que certains élèves ne participaient à aucun des ateliers proposés au cours de la matinée et m'a demandé si je m'en étais rendue compte. J'avais noté (entre autres) que deux élèves en particulier n'avaient pas pris part aux ateliers. Cela était un problème récurrent de ce mode de fonctionnement que j'avais choisi. N'ayant pas testé d'autre système, je ne peux pas le comparer aux autres mais, malgré certains écueils, après plusieurs mois d'expérimentation ponctuée d'ajustements pour améliorer ou rectifier le fonctionnement, je ne regrette pas ce choix.

Il s'inscrit d'ailleurs pleinement dans le référentiel de compétences des professeurs de l'éducation nationale car il permet, comme nous le verrons, de mieux connaître ses élèves et leurs processus d'apprentissage, de prendre en compte la diversité des élèves et de les accompagner dans leur parcours d'apprentissage.

Pour avoir échangé à de nombreuses reprises avec mes collègues de maternelle, j'avais une vision globale de l'organisation mise en place dans leur classe pour faire entrer les

² D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, p.108, coll. Folio Essais, éd.Gallimard, mai 2015

élèves dans les apprentissages. Projets communs, littérature de jeunesse, ateliers, manipulation...

Ce qui me posait problème était plutôt les modalités de travail mises en place, l'organisation des espaces et des groupes.

Beaucoup d'entre elles avaient un mode de fonctionnement « classique », à savoir des groupes - de couleur ou de noms d'animaux - qui tournaient sur les différents ateliers de la semaine sur un rythme établi à l'avance avec un seul temps d'atelier dans la matinée.

Cette organisation me dérangeait dans ma propre pratique et soulevait plusieurs points:

- Les élèves ont-ils envie/besoin de travailler toujours avec les mêmes élèves?
- Si les groupes ne fonctionnent pas, il faut nécessairement les reprendre à chaque période.
- Dans un double niveau, les deux niveaux sont souvent séparés: peu propice à l'ambiance de classe et moins d'interactions entre pairs
- Et si Paul ce matin n'a pas envie de découper des vignettes parce qu'il a très envie de rejouer avec la maîtresse au jeu de la chenille? Faut-il le contraindre? Faire naître en lui une frustration?

Dès lors, comment affermir ma pratique d'enseignante en maternelle par les ateliers échelonnés comme un choix raisonné?

Dans un premier temps, j'expliquerai ce qui m'a amenée à choisir ce thème pour mon écrit réflexif pour dans un second temps montrer que le choix des ateliers échelonnés est réfléchi et structurant pour ma pratique de classe pour enfin dans un troisième temps m'intéresser aux modalités d'observation et d'évaluation de ce système.

PARTIE 1 - LE CHOIX DU THEME DE L'ECRIT REFLEXIF: s'acculturer à la maternelle.

L'écrit réflexif doit être le reflet de l'analyse de nos pratiques de jeunes enseignants. Mon parcours diffère sans doute un peu de celui de mes autres collègues PES car je n'étais pas vierge de toute expérience lorsque j'ai entamé mon année de titularisation. C'est bien en cela que j'ai été obligée de m'interroger sur ma pratique et de voir comment j'allais pouvoir m'en servir au mieux pour moi, et surtout, pour mes élèves de maternelle.

A - Passage d'une enseignante de cycle 2 & 3 à une grande débutante en maternelle?

Avant de rentrer dans le vif de mon sujet, il m'a semblé important de poser le cadre de ma pratique enseignante et d'expliquer pourquoi je me suis tournée vers les ateliers échelonnés. Mon parcours est un peu atypique car j'ai été propulsée dans le métier de professeur des écoles, un peu malgré moi, dans une école française à l'étranger. Ce hasard m'a permis de, littéralement, embrasser la carrière d'enseignante. Historienne de formation, j'ai abandonné mes études après le DEA car la seule issue en était l'enseignement et que ce métier ne m'attirait pas, je ne souhaitais pas enseigner l'histoire à des élèves qui s'y intéresseraient peu.

Sans doute, devenir mère de trois enfants, leur transmettre des choses au quotidien, les initier au plaisir de la lecture a participé de ce revirement.

Propulsée dans le métier sans aucune formation initiale, en charge d'une classe de CP dès ma première année, le défi était de taille. Je l'ai relevé et cela m'a plu.

J'ai eu la chance au cours de ma deuxième année d'enseignement au Lycée Français Charlemagne de Pointe Noire (Congo-Brazzaville) de travailler en étroite relation avec une autre collègue de CP beaucoup plus aguerrie que moi (PEMF en France - maître E). J'avais par le biais de mes enfants développé une « passion » pour la littérature de jeunesse mais cette collègue a véritablement déclenché une autre pratique de classe. Mettre des albums de qualité au service de l'apprentissage de la lecture mais aussi de la production d'écrit. Tout prenait sens, tout était lié.

Au cours de ces 5 années passées dans des établissements scolaires français à l'étranger, je suis donc passée du statut d'enseignante débutante à celui d'enseignante plus

expérimentée, bénéficiant de la riche offre de formations proposées par l'AEFE pour enrichir ma pratique mais toujours en cycle 2. Passant successivement du niveau CP au CE1 puis au CE2. Je me suis construite en tant qu'enseignante de Cycle 2. Le relationnel, très affectif, que j'ai développé avec mes élèves m'enthousiasmait. Je trouvais beaucoup de plaisir à échanger avec eux, débattre. Alors que je lorgnais de plus en plus vers le Cycle 3, je n'avais jamais envisagé de me tourner vers la maternelle.

B - Des a priori sur la maternelle

La maternelle ne m'attirait absolument pas et je comprenais difficilement l'engouement de mes collègues pour ces niveaux de classe et qui proclamaient « L'élémentaire plus jamais! »

J'avais le très vif sentiment que la maternelle ne me comblerait pas en tant qu'enseignante. J'ai pourtant travaillé en étroite corrélation avec mes collègues de Grande Section lorsque j'étais enseignante de CP. La liaison Grande Section / CP était très importante et nous avons mené plusieurs projets de concert. La fête des 100 jours ou la semaine du goût au cours de laquelle nous avons créé un abécédaire culinaire. Nous avons également mis au point un projet intitulé « Mise en bulles ». Il s'agissait de mettre en bulles une bande dessinée de *Petit Poilu*. Les CP écrivaient sous la dictée des élèves de GS.

Malgré cela, je sentais bien que les matières que j'avais tant de plaisir à enseigner: la phonologie, l'apprentissage de la lecture, l'orthographe, la grammaire... me manqueraient en maternelle. Sans doute par méconnaissance des objectifs de la Grande Section notamment tout le travail amorcé en phonologie qui est primordial pour aborder sereinement le Cours préparatoire. Il y a parfois chez les enseignants d'élémentaire un certain dédain pour le travail accompli par nos collègues de maternelle. Avec du recul, cela vient du fait que nous n'en saisissons ni l'importance, ni les réels enjeux car nous focalisons notre regard sur les modes de fonctionnement.

Je n'étais pas exempte de cette pensée, je l'avoue, mais cette vision de la maternelle, il me fallait la nettoyer au plus vite pour vivre au mieux cette année de titularisation.

Comme le souligne Christine Passerieux, « *l'organisation en ateliers n'a pas de caractère systématique et a pour unique fonction de permettre à l'enseignant d'accompagner des*

élèves dans de nouveaux apprentissages pour lesquels le grand groupe n'est pas favorable »³

Les travaux de recherches de l'équipe ESCOL ont montré que cette organisation en atelier devenue souvent très formelle produit des effets qui ne sont pas toujours perceptibles et creuse les écarts entre les élèves par « *l'individualisation des apprentissages, le morcellement des tâches et la dilution du but à atteindre, la réduction des temps d'apprentissage et la prolifération du travail sur fiche, la simplification de tâches souvent occupationnelles que les élèves doivent mener seuls.* »⁴

Pourtant les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants, de maternelle en particulier, sont primordiaux et doivent permettre aux élèves d'identifier à la fois les tâches à accomplir au sein de chaque atelier mais aussi d'en saisir l'enjeu. Les élèves doivent comprendre ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils vont apprendre à y faire.

Au cours de l'été, j'ai navigué sur plusieurs sites internet afin de me familiariser avec ce cycle, trouver des solutions adaptées à mes envies et coller au plus proche des besoins des élèves de maternelle.

A l'éclairage d'un texte de Pierre Pastré⁵ sur l'activité enseignante, j'ai pu me situer à un temps « T » de mon parcours et prendre conscience que j'avais automatisé certaines pratiques enseignantes, certains gestes que je pouvais tout à fait « réutiliser » en classe de maternelle et ce même si chaque nouvelle situation allait me renvoyer à de nouvelles interrogations sur ma posture d'enseignante.

C- Un mode de fonctionnement inconnu et attrayant

Le site de Christine Lemoine, (<http://maternailes.net/>), a attiré mon attention car il semblait répondre à mes attentes de future maîtresse de maternelle et résoudre certains problèmes qui se posaient à moi.

³ Christine PASSERIEUX, « Mettre les dispositifs aux services es apprentissages: Regroupements, ateliers », in. *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école* (ss.dir. Ch.Passerieux), coll.Pédagogie/Formation, éd.Chronique Sociale, février 2011, p.50

⁴ *Idem*, p.45

⁵ PASTRÉ, Pierre, « Quelques reflétions sur l'organisation de l'activité enseignante » (in. Recherche et formation (en ligne) 56 | 2007

Cette enseignante de maternelle a initié un dispositif dans sa classe de PS/MS/GS.

Voici ce qu'elle en dit: « *Matern'ailles est le fruit de cette recherche, toujours en mouvement depuis septembre 1999, au fil des échanges avec vous, des observations de mes élèves, des lectures, des rencontres...*

Petit à petit, j'ai emprunté des pistes éloignées des pratiques traditionnelles : ateliers échelonnés, brevets de réussites, inscription volontaire aux ateliers, permanence des coins jeux, entrée dans l'activité spécifique adaptée à la petite enfance, espace d'auto-détermination, mélange des sections dans l'esprit des cycles d'apprentissages...

Sans dogmatisme : si j'explore à ma façon des pistes tracées par Celestin Freinet , Maria Montessori, ou la PMEV, il existe de nombreuses autres façons d'enseigner efficacement. »

Le dispositif des ateliers échelonnés est un mode de fonctionnement qui propose une ouverture des ateliers sur un temps échelonné (les uns après les autres) et qui, pour chaque atelier, propose d'emblée plusieurs niveaux de difficulté. L'enfant y travaille non pas en fonction de son niveau de classe mais en fonction de ses compétences, les niveaux sont mélangés. Pour déterminer "son meilleur niveau", l'élève peut s'inscrire plusieurs fois, spontanément ou à la demande de l'enseignant. Des brevets de réussite sont remplis avec l'enseignant pour chaque atelier.

L'enseignante ouvre les ateliers, les uns après les autres en commençant par les ateliers autonomes pour terminer par celui qu'elle dirigera. De son côté, l'ATSEM de la classe procède de la même manière avec l'atelier dont elle est en charge.

L'enseignante s'assoit à une table avec le matériel nécessaire pour l'atelier proposé et les élèves viennent s'y inscrire volontairement alors que d'autres peuvent rester jouer aux coins jeux ou continuer un jeu amorcé sur le temps de l'accueil. Autant que possible, l'enseignante n'interrompt pas le jeu d'un enfant. Si elle a besoin de la table sur laquelle il est installé, elle l'invitera à déplacer son jeu plutôt qu'à le ranger.

Une fois que le nombre d'élèves requis est assis autour de l'enseignante, celle-ci explique la consigne au petit groupe ainsi que les critères de réussite. Les élèves reformulent la consigne et se lancent dans la tâche.

Le hasard a voulu que lors de mon stage d'aide à la prise de fonction dans la classe de Madame Christine Bajard, ma PEMF de terrain, il me soit donné l'opportunité de découvrir de visu le système des ateliers échelonnés puisqu'elle a, elle-même, adopté ce dispositif pour sa classe de TPS/PS.

Dans mon contexte de classe, double niveau PS/MS, j'ai opté pour ce dispositif mais je n'ai pas travaillé avec les brevets validés à la fin de chacun d'entre eux. J'ai mis en place les ateliers échelonnés quasiment dès le début de l'année et n'ai pas testé d'autres système (mon binôme, lui, pratique l'inscription volontaire. Au moment de l'accueil du matin, les élèves s'inscrivent à l'atelier de leur choix symbolisé soit par un dessin, une fiche, un duplo...).

PARTIE 2: LES ATELIERS ÉCHELONNÉS: UN CHOIX RAISONNÉ ou comment trouver une manière d'enseigner qui me convienne.

Les capacités des élèves d'une classe de maternelle sont très différentes selon les domaines, l'âge, les centres d'intérêt, les parcours, etc...des enfants. De ce fait, les tâches proposées aux élèves sont parfois trop faciles ou trop difficiles pour eux. Il est impossible de proposer une tâche qui se situe dans la zone proximale de développement (ZPD) de chaque élève.⁶

A - Un système au plus proche des enfants

a - Les besoins de l'enfant

Selon le modèle humaniste (Rodgers, Maslow), les individus sont motivés par le désir de satisfaire des besoins. Ces besoins sont hiérarchisés dans la pyramide de Maslow⁷. Si l'on se penche quelques instants sur cette pyramide des besoins, l'on s'aperçoit que l'école maternelle intervient de la base au sommet. Elle respecte le maintien de la vie des enfants en leur offrant des rythmes adaptés à leur besoin, notamment des temps de repos.



⁶ L.S. Vygotsky, *Pensée et langage*, 1935, tard.1985, Éditions Sociales.

⁷ L'article où le psychologue Abraham Maslow expose pour la première fois sa théorie, *A Theory of Human Motivation*, est paru dans la revue *Psychological Review*, no 50, 1943, p. 370-396

Aussi banal et simple que cela puisse paraître il me semble important de souligner qu'un des besoins fondamentaux de l'enfant est son besoin d'amour. L'enseignant de maternelle propose un aspect maternant d'accompagnement qui me paraît primordial sur deux points: la capacité de l'élève à s'épanouir sereinement auprès d'un enseignant bienveillant et celle de l'enseignant à prendre en compte l'âge de ses élèves et leur naturel besoin affectif. Ce besoin affectif est socialisé par le groupe et par ma position d'enseignante.

Les élèves de maternelle dans leur grande majorité, notamment en PS et MS ont encore besoin de l'adulte physiquement. Ils éprouvent des difficultés à devenir complètement autonomes même si cette autonomie constitue elle aussi un besoin très fort qu'ils vont développer tout au long du cycle afin de progressivement se séparer physiquement de l'adulte. Certains élèves de ma classe sont constamment collés à moi, ils guettent l'ouverture des ateliers pour savoir où je vais m'installer.

Dans son ouvrage, *Les lois naturelles de l'enfant*⁸, Céline Alvarez, s'appuie sur les dernières recherches en neurosciences pour nous rappeler que le quotidien de l'enfant structure son cerveau et que dans cette période de « *foisonnements de connexion neuronales (...) le jeune enfant est animé d'une vive passion pour l'exploration.* » L'importance du jeu sous toutes ses formes est primordiale pour le développement de l'enfant.

Le jeune enfant a également besoin de ses pairs pour évoluer. Les enfants de la classe par leurs interactions vont non seulement se sociabiliser, découvrir le sentiment d'appartenance à un groupe mais aussi apprendre énormément juste en regardant puis en imitant l'un de leur camarade. « *Aucun enseignant ne peut rivaliser avec la facilité de transmission des savoirs entre enfants d'âges différents: la fascination qu'exerce un enfant de 5 ans sur un enfant de 3 ans est exceptionnelle, tout comme l'est l'enthousiasme spontané à vouloir aider les camarades qui en ont besoin.* »⁹

Cette citation de Céline Alvarez a vraiment trouvé écho en moi car c'est quelque chose que j'ai souvent l'occasion de vérifier dans ma classe double niveau.

⁸ Céline ALVAREZ, *Les lois naturelles de l'enfant*,

⁹ *Idem*

Par exemple, ci-contre, deux élèves de ma classe font des puzzles sur le temps de l'accueil. Il s'agit de L. qui est en MS et de O. élève de PS. O., quand elle est seule, réalise des puzzles de plus en plus complexes en ce milieu d'année mais avec un nombre de pièces inférieur à 10. Sur cette photo, L. et O. réalisent ce puzzle compliqué de concert et c'est ensemble qu'elles viendront me trouver quelques instants plus tard pour me dire qu'elles avaient réussi.



b - Les attentes des nouveaux programmes

La loi de refondation de l'école de 2013 a modifié à la fois la place de la maternelle au sein de l'école primaire mais également proposé des nouveaux programmes pour lesquels les enseignants devaient modifier leur pratique professionnelle. Le changement le plus important a sans doute été de réaffirmer la spécificité de la maternelle en lui rendant son statut de cycle unique de la TPS/PS à la GS et en « *soulignant sa place fondamentale* »¹⁰

Les programmes s'appuient sur trois piliers. Trois recommandations en quelque sorte sur ce que doit être l'école maternelle:

- Une école qui **s'adapte aux jeunes enfants**
- Une école qui organise des **modalités spécifiques d'apprentissage**
- Une école où les enfants vont **apprendre et vivre ensemble**

Des programmes à la classe, certaines recommandations ont fait écho. À la lecture des nouveaux programmes et en m'appuyant sur ces recommandations, j'ai mis en place un mode de fonctionnement, des activités et adapté une posture enseignante au plus proche des besoins des enfants de maternelle.

L'école maternelle s'adapte aux jeunes enfants en tenant compte de leur développement individuel et en pratiquant une évaluation positive. Le mode de fonctionnement en

¹⁰ Bulletin officiel, Programme d'enseignement de l'école maternelle, mars 2015.

ateliers échelonnés permet, comme je le montrerai après, de coller au plus près du développement de chaque élève en leur proposant des activités non pas en fonction de leur niveau de classe mais en fonction de leur niveau de compétence.

Les deux extraits ci-dessus des nouveaux programmes ont particulièrement attiré mon attention et m'ont servi de cadre pour mettre en place ce mode de fonctionnement que j'ai choisi pour classe de PS/MS. Il est recommandé aux enseignants de maternelle de « *donner à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu* ». Les ateliers échelonnés permettent aux élèves de refaire plusieurs fois la même activité soit parce qu'elle leur plaît, soit parce qu'ils prennent plaisir à refaire le même jeu, les mêmes manipulations plusieurs fois, soit enfin parce qu'ils n'y sont pas arrivés du premier coup et ont envie de progresser.

Dans ma classe, j'ai l'impression d'avoir du temps pour observer un plus grand nombre d'élèves puisque c'est moi qui ouvre tous les ateliers (excepté parfois celui de l'Atsem). Je le développerai plus bas mais cela me permet de mieux poser la consigne et de leur expliquer le sens de la tâche qu'ils vont accomplir en participant à tel ou tel jeu au sein d'un atelier.

2.1. Apprendre en jouant

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques.

2.3. 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 dans des conditions variées. Les modalités d'apprentissage peuvent aller, pour les enfants les plus grands, jusqu'à des situations d'entraînement ou d'auto-entraînement, voire d'automatisation. L'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés. Dans tous les cas, les choix pédagogiques prennent en compte les acquis des enfants.

B - Un choix motivant...

Le choix de mettre en place ce dispositif initié par Christine Lemoine en l'adaptant à ma classe a été motivé par les nombreux avantages qu'il présente à la fois lors de l'ouverture des ateliers sur un temps échelonné mais également sur les modalités de l'atelier en lui-même comme vecteur des apprentissages.

a - L'ouverture en échelonné

Comme la maîtresse ouvre au fur et à mesure les ateliers et qu'elle y est présente à chaque fois, cela accroît le désir des élèves de s'inscrire.

La passation de consignes à l'ensemble du groupe classe, au coin regroupement, requiert de nombreuses compétences chez les élèves. Ils doivent:

- abandonner leur activité amorcée à l'accueil et s'asseoir sagement sur le banc.
- comprendre le sens du langage scolaire à travers un lexique et une syntaxe spécifiques.
- maîtriser la communication collective. L'enseignant explicite à tous le travail à réaliser dans chaque atelier.
- se concentrer pour garder en mémoire la consigne qui concerne l'atelier auquel ils doivent participer.

Or, les élèves de petite et moyenne section éprouvent des difficultés d'abstraction. Pour comprendre la tâche, il leur faut la visualiser concrètement au-delà même de l'utilisation de pictogramme. La consigne en grand groupe n'est pas comprise car le jeune enfant est centré sur lui-même.

Certains élèves en sont capables mais il ne s'agit pas pour l'enseignant de « se caler sur la fille de la maîtresse » (cf. Mireille Brigaudiot¹¹) mais bien de viser la compréhension par tous ses élèves de ce qui est attendu.

L'ouverture en échelonné permet de remédier à cela. Les enfants, en petit groupe sont réunis autour de la maîtresse. Cette dernière est prête à énoncer la consigne scolaire en situation, autour du matériel, dans la proximité avec ses élèves.

¹¹ Mireille BRIGAUDIOT (ss. dir.), Langage et école maternelle, HATIER, 2015.

Mais comprendre la consigne ne signifie pas pour autant comprendre la finalité de la tâche. C'est la différence entre ce que je dois faire et pourquoi je le fais. Les ateliers échelonnés permettent de prendre le temps de poser la consigne, d'expliquer aux élèves ce qu'ils vont devoir faire pendant l'atelier - autrement dit la tâche - et ce qu'ils vont apprendre à y faire.

Malgré mes efforts, c'est sans aucun doute le point à travailler qui revient dans mes différents rapports de visite.

Par exemple, nous sommes à la troisième séance d'une séquence sur la topologie (Cf. Annexe n°1) Cette séquence pédagogique se compose de 5 séances pour développer le vocabulaire spatial et être capable de se repérer dans l'espace à l'aide de ce lexique.

Au cours de la troisième séance, les élèves savent ce qu'ils vont faire: réaliser le même paysage que Marie-Cécilia, l'ATSEM de notre classe, en utilisant et en plaçant correctement le matériel en fonction des indications spatiales données par l'Atsem. Critère de réussite: Ils sauront s'ils ont réussi lorsque qu'avec Marie-Cécilia, ils vont observer les deux paysages. Ils savent aussi ce qu'il y apprennent: comprendre le vocabulaire spatial pour se repérer parce que cela est verbalisé à l'ouverture de l'atelier par l'enseignante et reformulé par les élèves.

En grand groupe, la consigne, dans sa complexité et dans son sens relatif aux apprentissages se serait perdue.

Non seulement, ce dispositif permet de poser la consigne mais il permet également de donner du sens aux apprentissages et de favoriser chez les élèves la clarté cognitive. Pas de mystère, pas d'informations parasites.

L'ouverture des ateliers sur un temps échelonné permet également de développer l'autonomie des élèves. L'autonomie complète est difficilement réalisable en PS et MS (même si elle doit devenir un objectif de la GS ce qui nécessitera un ajustement de ce dispositif en dernière année de maternelle). L'ouverture de l'atelier avec la présence de l'enseignante permet aux élèves de prendre confiance en eux et ils s'engagent davantage dans l'activité pour la continuer en autonomie.

Ce dispositif permet également de mieux gérer la frustration des élèves. Dans un système « classique », l'élève ne choisit pas son activité. Si ce matin, il avait très envie de faire une sculpture en papier froissé, c'est dommage mais il devra attendre vendredi car ce sera le jour de son groupe de réaliser cet atelier. Prenons un autre exemple: un élève a participé

à l'atelier d'arts visuels pour réaliser une composition plastique en papier froissé hier. Mais, il a très envie de le refaire et ce, pour pleins de raisons différentes: il n'a pas fini son temps d'exploration, il adoré froisser ce papier et le mettre en boule pour créer une sculpture ou bien encore la composition qu'il a réalisée hier ne lui plait pas ou plus. Il sait qu'il peut faire mieux ou différemment.

Le dispositif des ateliers échelonnés et son articulation dans la matinée permet aux élèves de refaire plusieurs fois un atelier qui leur plait ce qui est une recommandation des nouveaux programmes. Dans ma classe, j'ai modifié mon emploi (Cf. Annexe n°2), pour deux raisons, assez vite après le début de l'année. La première raison tenait au fait que partageant la classe à mi-temps, en ne faisant qu'une ou deux périodes d'atelier dans la matinée, je n'avais pas le temps de mener à bien tous les projets et cela me forçait à reprendre certains ateliers la semaine suivante. La deuxième raison tient aux avantages mêmes des ateliers échelonnés. Sur l'emploi du temps n°2 de l'annexe, on voit que les temps d'accueil et de regroupement ont été raccourcis afin d'allonger la durée du temps des ateliers. Cela m'a permis de la scinder en deux temps de 30 min chacun dédiés aux ateliers. Entre lesquels nous procédons au rangement des jeux et faisons un temps de regroupement au cours duquel les élèves y allant participé présentent les enjeux de l'atelier. Cela donne souvent envie aux autres élèves de s'inscrire dans la foulée car la présentation par l'un de leurs pairs avec un exemple de réalisation les stimulent davantage.

Les ateliers sont en partie repris après la récréation de 11h15 à 12h40. Les élèves disposent donc de trois temps d'atelier (voire 4 avec le lundi après-midi). Cela leur laisse le loisir de participer plusieurs fois aux ateliers.

Ce dispositif laisse aussi le temps à l'enfant d'être observateur (soit au moment de l'ouverture soit au moment du regroupement) et de s'interroger sur ce qui va être fait dans cet atelier. Sa motivation est accrue et raisonnée. Il appréhende mieux le travail à accomplir (concrétisation du travail). Le matériel posé devant lui est beaucoup moins abstrait qu'un pictogramme ou une consigne verbale donnée au groupe dans un autre système (inscription en amont ou obligatoire).

Un autre aspect positif des ateliers échelonnés réside donc dans le fait que la motivation - intrinsèque et extrinsèque - des élèves s'en trouve accrue. C'est Richard Deci en 1975 et

ensuite Deci et Ryan (1985, 2000)¹² qui ont permis de distinguer deux types de motivation :

- la motivation intrinsèque : « *doing something because it is inherently interesting and enjoyable* ». Si un individu est motivé intrinsèquement pour une activité, il voudra faire cette activité pour le plaisir que lui procure son exécution.
- la motivation extrinsèque : « *doing something because it leads to a separate outcome* ». Si un individu est motivé extrinsèquement pour une activité, il fera cette activité parce qu'il y est poussé par des éléments extérieurs ou pour une récompense que lui procurerait la réalisation de cette activité (exemples : compétitions, punition, récompense, pression sociale, contraintes...)¹³

La motivation extrinsèque est très fréquemment observable chez les jeunes enfants. Un enfant de maternelle a souvent envie de faire plaisir à ses parents ou à sa maîtresse. Il va aussi terminer son travail car il sait qu'après il pourra jouer. L'objectif pour l'enseignant est de développer la motivation intrinsèque de l'élève et je pense que les ateliers échelonnés y contribuent fortement. L'enfant vient (dans l'immense majorité des cas) de sa propre volonté s'inscrire aux ateliers. Il n'a pas à choisir entre le jeu et l'activité proposée. Enfin, grâce aux temps de bilan, il sera motivé par l'activité elle-même car il pressent qu'elle va lui procurer de la satisfaction.

Enfin, la présence physique de la maîtresse ou du maître en début d'atelier permet d'aider les élèves à s'engager dans la tâche voire à leur apporter une aide essentielle comme déclencheur. Il m'arrive de reformuler individuellement la consigne à un élève qui semble ne pas avoir compris ou d'amorcer le travail avec lui. Cela le rassure et il continue avec plus de confiance en lui et en totale autonomie. Quant à moi, cela me permet de mieux observer mes élèves.

b - L'atelier lui même

Non seulement ce dispositif offre à mes yeux de nombreux avantages par sa modalité d'ouverture des ateliers mais il permet aussi de répondre à d'autres problèmes car le travail au sein des ateliers est lui aussi échelonné.

¹² Richard DECI, *Intrinsic motivation*, New York : Plenum Publishing Co avec Richard M. Ryan, *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*, In: L. Berkowitz, dir., *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, Vol 13, pp39-80

¹³ <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>

Dans le système des ateliers échelonnés, chaque atelier propose plusieurs niveaux de compétences (Cf. Annexe n°3: exemple d'un atelier échelonné sur les algorithmes). Cela permet de différencier les apprentissages non pas en fonction du niveau de classe mais en fonction du niveau de compétence de l'élève à un temps donné de l'année scolaire. En annexe n°4, j'ai mis des photos d'un atelier de dénombrement à l'aide des abaques de Nathan. Les élèves sur les images sont des deux niveaux de classe. Ils travaillent côte à côte avec le même matériel mais des fiches de consignes de niveau de compétences différents.

Cette différenciation a clairement résolu, à mes yeux, les problèmes posés par le double niveau.

Les ateliers sont proposés pour tous les élèves de la classe quelque soit leur niveau cela permet de développer une cohésion de classe car il y a de facto de nombreuses interactions entre les 2 niveaux ce qui ne seraient pas possibles dans un système de 5 groupes de couleur dans lequel les élèves seraient répartis en fonction de leur niveau de classe ce qui équivaldrait pour ma classe à composer deux groupes de PS et trois groupes de MS. Ainsi cloisonnés, les élèves ne se retrouveraient que sur des temps de regroupement ou de motricité.

La mixité de niveau au sein de chaque atelier permet également un étayage des plus grands envers les plus petits ou des plus compétents envers les plus fragiles. Cette interaction entre pair, au plus proche des besoins fondamentaux des enfants, constitue un réel atout de ce système.

Certains élèves font le choix de commencer par un niveau en deçà de leur niveau de compétence (pour prendre confiance en eux, s'assurer de leur réussite) avant de s'attaquer au niveau supérieur alors que d'autres prennent « des risques ». Cela accroît de façon singulière leur motivation car ils travaillent soit à côté d'un élève moins avancé qu'eux et ils ont alors envie de « montrer l'exemple » soit à côté d'un élève plus avancé qui va leur donner envie de se dépasser.

Dans ma classe, pour cette première année en maternelle, je ne réussis pas systématiquement à faire des ateliers avec des niveaux de compétences différents. J'essaie au maximum d'en proposer au moins deux. J'aimerais pouvoir refaire une autre année pour expérimenter ce dispositif mais cette fois à temps plein avec les propres aménagements de ma classe.

c - Le bilan des ateliers

Le bilan des ateliers peut prendre plusieurs formes en fonction de l'objectif visé par l'enseignante.

En effet, je privilégie souvent le bilan des ateliers du lundi matin du premier temps de 9h00 à 9h30 sur le temps de regroupement. Les élèves ayant participé à l'atelier viennent verbaliser ce qu'ils ont fait et appris à faire et c'est l'occasion pour eux de montrer leurs productions aux autres élèves. Je prends ainsi appui sur les élèves pour susciter l'envie chez leurs pairs.

Ce temps de bilan collectif permet également de clarifier les apprentissages qui sont en jeu. Certains élèves ont besoin de ce temps d'observation et d'écoute pour s'engager eux-mêmes dans la tâche.

C'est également un temps qui permet de développer les compétences langagières des élèves qui doivent transmettre une information au groupe classe de manière claire.

Le bilan peut aussi avoir lieu à la fin de l'atelier (même si j'ai plus de mal à dégager du temps à chaque fois). Cela permet d'évaluer plus finement les élèves, de les faire verbaliser sur leurs réussites mais aussi sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer au cours de l'atelier.

PARTIE 3 - MODALITÉS D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION DU SYSTEME

A - Evaluer et observer en maternelle: des pistes de recherches

L'évaluation en maternelle est un des domaines qui m'a le plus posé de questions au cours de mon année de titularisation. J'ai consacré un onglet de mon portfolio à ce champ de réflexion auquel, je n'ai pas encore trouvé toutes les réponses...

« L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants; Elle n'est pas un instrument de prédictions de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe¹⁴. »

Les recommandations des nouveaux programmes de maternelle insistent sur les termes d' « évaluation positive ». Il faut être capable d'observer mais sans tout évaluer. Il faut que les enfants soient moteurs de leur évaluation afin qu'ils prennent conscience à la fois des progrès accomplis et des compétences qu'il reste à acquérir.

L'observation des élèves apparaît comme un outil primordial et préalable à toute évaluation en classe de maternelle. Comme en témoigne la conférence de Viviane Bouysse sur l'école maternelle¹⁵. Elle distingue pour sa part deux formats d'observation: l'observation spontanée et l'observation préparée.

¹⁴ Programme de 2015

¹⁵ Viviane BOUYASSE, Évaluation positive à l'école maternelle, Nîmes, 25 novembre 2015.

Observation spontanée:

Observation qui devient spontanée une fois que l'on a en tête un certains nombres d'observables possibles. C'est ce qui rend cette observation spontanée difficile notamment pour les jeunes PE.

Observation préparée (voire instrumentée)

C'est à dire **créer une situation** particulière pour vérifier telle ou telle chose avec des intentions explicites. Ne pas craindre de se focaliser sur quelques enfants pour lesquels nous ne sommes pas sûrs.

C'est ce que les canadiens appellent **l'observation orchestrée**

Objets ciblés: langage ++++ / le nombre

Un des paramètres de l'évaluation que Viviane Bouysse met en lumière et qui s'imbrique parfaitement avec les ateliers échelonnés sont les informations explicites sur les moments spécifiques de l'évaluation. « **Il faut que les élèves sachent ce que l'on attend qu'ils nous montrent.** Le PE pourrait ainsi formaliser en individuel: « *Je veux regarder ce que tu sais faire au mieux, tout ce que tu sais faire* » Mais aussi dans des moments d'évaluation commune à l'ensemble des élèves: « *Aujourd'hui, je veux regarder ce que vous savez faire.*»

IMPLICATION DE L'ÉLÈVE DANS LES APPRENTISSAGES



IMPLICATION DE L'ÉLÈVE DANS L'ÉVALUATION

Notre rôle en tant qu'enseignant: Aider les élèves à se comporter comme un individu qui apprend à apprendre —> DEVENIR ELEVE.¹⁶

Les ateliers échelonnés s'inscrivent pleinement dans cette dynamique puisqu'ils laissent le temps à l'enseignant de verbaliser ce qu'il attend d'eux et surtout aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils vont apprendre.

L'observation spontanée comme décrite par Viviane Bouysse est celle que j'ai mise en place dès le début de l'année, je dirai *spontanément*. Même si elle nécessite une série d'observables que je n'avais pas encore bien en tête au début de l'année. Cette observation spontanée est favorisée par le dispositif des ateliers échelonnés car cela me permet de voir comment les élèves s'engagent dans la tâche en début d'atelier mais aussi de voir les réussites et les échecs de chacun lors des temps des bilans.

¹⁶ Idem

La prise systématique de photos des réalisations des élèves participe également de cette observation spontanée. Les photos sont la trace que je garde des réalisations des élèves.

Comme le souligne Viviane Bouysse au cours de sa conférence, des études ont montré qu'en règle générale les enseignants avaient une bonne vision d'ensemble de chacun de leurs élèves. Malgré tout, cela ne nous exonère pas des observations préparées « *qui permettent de vérifier telle ou telle chose avec des intentions explicites* ». J'ai recours à des évaluations préparées notamment pour le langage où, sur des temps individuels, je peux mesurer plus précisément les acquis de chacun. Le recours à l'enregistrement, audio ou vidéo (portfolio - Séance de langage - évaluation indicielle), me permet alors de garder une trace des apprentissages.

Dans son ouvrage, *Langage et école maternelle*, Mireille Brigaudiot consacre un chapitre à l'évaluation. Cette dernière insiste plus sur l'interprétation - également présente dans les nouveaux programmes - que les enseignants vont faire des progrès de leurs élèves. Selon elle, pour que « *l'évaluation devienne un outil efficace et simple à faire progresser les élèves il faut:*

- *Une ambiance de classe (équité, empathie, vitalité)*
- *La capacité du maître à interpréter des réponses d'enfants*
- *Le choix des traces de l'évaluation qui vont être publiques. »¹⁷*

Mireille Brigaudiot donne ainsi une définition de ce qu'est l'interprétation: « (...), *interpréter c'est évaluer positivement une activité cognitive, c'est déceler en quoi un enfant montre où il en est par rapport aux objectifs visés à l'école. »*

« Cette interprétation permet de différencier ce que dit l'élève de ce qu'il a fait, de ce qu'il croit qu'il sait, et on lui dit ce qu'on pense qu'il a fait et qu'il sait ; »

Le fait d'être présente à l'ouverture de chaque atelier me permet d'interpréter les réponses des élèves et de les remettre, le cas échéant sur la bonne voie. Passer plus de temps avec eux, me permet ainsi de mieux les connaître et par conséquent de mieux les évaluer.

Mon binôme et moi-même avons également recours à un carnet de suivi dans lequel nous notons les progrès mais aussi les échecs de chaque élève. Il s'agit d'un petit classeur A5 dans lequel chaque élève a une page sur laquelle sont notés ses progrès ainsi que les difficultés qu'il a pu rencontrer mais également les interrogations que nous pouvons

¹⁷ Mireille BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, p.40-49, Hatier, 2015.

avoir sur cet élève. Cela est à la fois un outil de communication entre PE et un support de communication avec les parents auquel nous pouvons nous référer pour répondre à telle ou telle question au sujet d'un élève.

Les nouveaux programmes, des conférences ou des lectures que j'ai pu faire sur le thème de l'évaluation m'ont permis d'éclairer ma propre pratique même si je trouve encore difficile d'observer attentivement tous mes élèves. Ils m'ont permis également de pointer davantage ce que je voulais observer chez mes élèves en ciblant davantage le langage oral et la construction du nombre. La prise fréquente de photographies constitue dans ma classe un outil précieux d'évaluation. Lorsque les critères de réussite sont bien connus des élèves, ils sont eux-mêmes capables de s'auto-évaluer sans la régulation systématique de l'adulte.

B - Observation des élèves en ateliers échelonnés et les failles du système

L'observation des élèves est rendue plus délicate avec le dispositif en ateliers échelonnés. À cela plusieurs raisons mais je n'en retiendrai que deux principales: des outils plus précis devraient être créés et les groupes sont fluctuants d'un temps d'atelier à l'autre, d'une journée à l'autre.

« Votre organisation en atelier à ouverture en échelonnée fonctionne et les élèves viennent au travail de leur propre gré. Toutefois je vous invite à cocher sur un cahier directement au moment de l'ouverture de l'activité qui s'inscrit.»¹⁸

Pour savoir quels élèves se sont inscrits, je me suis dotée d'une grille d'observation que Marie-Cécilia (ATSEM) et moi-même remplissons au fur et à mesure des deux ou trois journées que nous passons ensemble avec les élèves (Cf. Annexe n°5). Dans un système classique de groupe de couleur, l'enseignant sait, avant même que les élèves n'arrivent, qui fera quoi et ceux pour l'ensemble de la semaine. Dans un système d'inscriptions libres sur un tableau par exemple, il suffit à l'enseignant de prendre en photo celui-ci pour savoir qui a fait quoi. Avec le système des ateliers échelonnés, c'est plus compliqué et cela requiert un travail en aval pour pointer les élèves. C'est à ce moment là que

¹⁸ Extrait de ma fiche de visite n°3 par Christine Bajard, PEMF

l'enseignant peut vérifier les élèves qui ont participé à trois ateliers différents et ceux qui ont réussi à s'échapper...

C'est bien la première faille de ce dispositif que j'ai pu observer: Les élèves qui s'échappent, qui fuient le système. Certains élèves ne comprennent pas l'enjeu de l'école et préfèrent jouer plutôt que de s'installer pour travailler. Lors de la visite de Françoise Claquin en décembre dernier, deux petites filles de ma classe ont passé la première partie de la matinée à jouer au coin des poupées. Elles n'ont pas « rien fait » de leur matinée - nous n'allons pas revenir sur l'importance des jeux d'imitation - mais à aucun moment elles ne sont préoccupées du monde qui les entourait.

Les élèves qui veulent rester jouer et refusent de venir travailler ne sont tenus par aucune contrainte si ce n'est celle de respecter le contrat: « S'inscrire à au moins un atelier dans la matinée ».

Une autre faille de ce système est le papillonnage de certains élèves sur plusieurs ateliers dans le même temps. En effet, soit certains élèves sont peu persévérants et se lassent rapidement de l'activité qu'ils ont amorcée en autonomie et de ce fait, abandonnent l'activité pour se diriger vers la nouvelle que l'enseignante est en train d'ouvrir. Soit ils sont « boulimiques » et tentent de participer à tous les ateliers proposés. Avec, comme effet secondaire, de ne pas s'être entraînés suffisamment et en quelque sorte de bâcler leur travail ou de le laisser inachevé.

L'atelier échelonné, qui propose d'emblée plusieurs niveaux de compétences puisque accessible à tous les élèves de la classe quelque soit leur niveau requiert beaucoup plus de travail pour l'enseignant. Les temps d'ateliers étant plus nombreux il faut prévoir plus d'activités qui comportent elles-mêmes plusieurs niveaux de compétences. Cela m'empêche, par exemple, de suivre une méthode comme *Vers les maths*¹⁹. Ces méthodes sont pensées en terme de niveau de classe et non en terme de niveau de compétence. Je peux bien évidemment m'en inspirer, modifier certains paramètres mais cela nécessite de toute façon de la part de l'enseignante un ajustement permanent et donc une charge de travail supplémentaire.

Un autre problème des ateliers échelonnés est le bruit ambiant qu'il règne dans la classe en permanence et des nécessaires régulations de ce bruit par l'enseignant qui est occupé à tout autre chose. Comme tous les enfants ne sont pas inscrits en même temps sur les

¹⁹ Sophie DUPREY, Gaëtan DUPREY, Catherine SAUTENET, *Vers les maths, Maternelle Moyenne section*, ACCÈS Éditions

ateliers et que certains d'entre eux continuent leur jeu, il y a nécessairement plus de bruit que si, tous les élèves travaillaient à leur table de couleur. Ce bruit peut devenir gênant notamment lors des séances de langage où je souhaiterais pouvoir mieux entendre mes petits parleurs qui osent enfin prendre la parole et ne pas être obligée d'arrêter quelques secondes mon atelier dirigé pour réclamer que les enfants baissent le niveau sonore de la classe.

Le dispositif des ateliers échelonnés, bien qu'étant au plus proche des nouveaux programmes et des besoins de l'enfant et présentant de nombreux avantages n'est pas sans faille. Néanmoins, des remédiations sont possibles.

C - Remédiations possibles

Pour lutter contre le papillonnage: l'inscription officielle. Dans son rapport de visite de la période 3, Christine Bajard soulève l'intérêt de pointer les élèves (« *Cette inscription sur le vif a plusieurs vertus :*

- *officialiser l'inscription et le contrôle* ») en le verbalisant au moment de l'ouverture de l'atelier. Cela permet aux yeux des élèves d'officialiser leur inscription - ils ont fait le choix pour ce temps d'atelier de s'inscrire sur cette activité et pour l'enseignant de renforcer son contrôle.

Une autre façon de contrer le papillonnage est le rappel de l'enjeu scolaire.

« Ce rappel de l'enjeu scolaire favoriserait la persévérance, l'engagement dans l'effort. Il contrerait en outre un écueil qui pourrait être à l'œuvre dans votre organisation d'ouverture échelonnée des ateliers. En effet j'ai observé qu'une petite fille qui avait participé à un tour du jeu de la moufle est venue s'inscrire sur votre deuxième activité que vous commenciez à ouvrir. Manifestement cette petite fille « papillonnait » entre les activités, cherchant à les mener toutes sans pour autant en tirer parti. Ce recadrage de l'activité par l'enjeu (s'entraîner, automatiser, mémoriser...) permettrait aux élèves de mieux saisir la fonction de l'école. »²⁰

J'ai déjà évoqué précédemment la modification de l'emploi du temps de la classe (Cf. Annexe n°2). Au tout début d'année, nous avons un seul temps d'atelier de 9h05 à 9h45 suivi d'un temps de rangement puis d'un temps assez long de regroupement avant de partir en motricité. Le deuxième temps d'atelier n'arrivait qu'après la récréation. Or, l'un

²⁰ Extrait de ma fiche de visite n°3 par Christine Bajard, PEMF

des avantages des ateliers échelonnés est bien de susciter l'envie des élèves par le biais de la présentation des ateliers par leurs pairs.

Sur le temps de midi, je m'appuie sur les photos prises le matin même ainsi que sur ma grille d'observation. Si je m'aperçois qu'un ou plusieurs élèves n'ont pas participé à des ateliers, je vais les prendre en charge individuellement ou en groupe restreint sur le temps de l'après-midi. J'essaie de ne pas avoir d'atelier dirigé l'après-midi afin de me rendre disponible pour ces élèves mais aussi prendre le temps de les observer plus attentivement et d'évaluer leurs progrès. Certains élèves apprécient cette période de flottement et de calme qu'il règne dans la classe au moment du réveil échelonné des élèves.

Passées les deux premières périodes d'adaptation (pour les élèves mais aussi pour moi!), j'ai décidé de modifier les règles de vie de la classe. « *Nous continuerons à travailler en ateliers échelonnés et vous aurez toujours le choix mais j'ai remarqué que trop souvent certains d'entre vous passaient la matinée aux coins jeux. Les ateliers que je propose vous permettent d'apprendre des choses. A partir de maintenant vous devez obligatoirement vous inscrire à un atelier dans la matinée.* ». Les élèves ont vite intégré cette nouvelle règle de classe même si pour certains, il est toujours difficile de s'y plier.

C'est pour cela que si nous nous rendons compte au cours de la matinée qu'un élève de la classe n'a pas de velléité à suivre cette règle, nous le sollicitons plus directement en l'incitant à nous rejoindre (et à défaut en l'y contraignant). Cette interpellation qui limite le libre choix de l'enfant s'avère nécessaire dans l'intérêt de celui-ci.

CONCLUSION

Le dispositif des ateliers échelonnés détaillé dans cet écrit réflexif présente de nombreux avantages et semble répondre aux besoins fondamentaux des élèves de maternelle ainsi qu'aux exigences des nouveaux programmes. Il permet une plus grande liberté pédagogique en laissant les élèves libres de leur choix et une proximité quotidienne avec l'enseignante. Néanmoins, comme nous avons pu le souligner dans cet écrit, ce système n'est pas sans faille et pose également la question de l'autonomie totale vers laquelle les élèves de Grande Section doivent tendre en fin d'année scolaire.

Ce dispositif m'a permis de changer mes habitudes enseignantes et d'éveiller la curiosité de mes élèves, mais des modifications doivent être apportées sur son déroulement et son organisation afin de le perfectionner et de remédier aux failles.

Pour ma part, j'ai apprécié de mettre en œuvre dans ma classe les ateliers échelonnés cela m'a permis de m'adapter au mieux à la maternelle et de développer mes compétences professionnelles.

Finalement cette année de stage m'a permis de me rendre compte de la nécessité, en tant qu'enseignante, de se remettre continuellement en question dans ses pratiques, mais aussi de se former et d'innover, afin d'apporter aux élèves des modes de fonctionnement nouveaux, des séances plus attractives et d'obtenir ainsi un maximum d'attention et de participation en classe pour leur permettre d'acquérir les compétences attendues.

BIBLIOGRAPHIE

ALVAREZ, Céline, Les lois naturelles de l'enfant, édition Les Arènes, 2016

BRIGAUDIOT, Mireille, Langage et école maternelle, coll. Enseigner à l'école maternelle, éditions HATIER, 2015.

MISSANT, Béatrice, Des ateliers Montessori à l'école, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, éditions ESF, 2014.

PASSERIEUX, Christine (dir.), Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école, coll. Pédagogie formation l'essentiel, éditions de la Chronique Sociale, 2011.

PASTRÉ, Pierre, « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante » (in. Recherche et formation (en ligne) 56 | 2007 URL: <http://rechercheformation.revues.org/907>))

SITOGRAPHIE

<http://progmaternelle.free.fr/classe/main.html>

<http://maternailes.net>

<https://www.celinealvarez.org>

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3>

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/PRESENTATION_RESSOURCES/97/3

ANNEXES

SEQUENCE PEDAGOGIQUE EXPLORER LE MONDE de l'ESPACE

La topologie par le jeu

Domaine: EXPLORER LE MONDE: L'ESPACE

Compétences visées: Décrire des positions
Réaliser une construction avec une intention formulée
Réaliser une construction avec un modèle de référence
Utiliser en situation des locutions spatiales
Se situer, en situation, par rapport à d'autres et par rapport à des objets;

Modalités: **5 séances:** découverte + réalisation libre + réalisation contrainte + reproduction + réinvestissement

Matériel: **Atelier Topologie 1 & 2** - Editions NATHAN
Kapas + Cubes en bois

Prolongements: **Motricité avec des cartons**
Les élèves par groupe de 4/5 élèves avec des cartons réalisent une scène prise en photo par l'enseignante et exploiter en séance de langage pour évoquer les positions de chaque élève les uns par rapport aux autres et aux cartons.

Chanson sur les positions en début de motricité.

SEANCE 1: DECOUVERTE et FAMILIARISATION avec le MATERIEL

Objectifs: manipuler du nouveau matériel
entrer dans un processus de construction

Le matériel est déposé sur une table au moment de l'ouverture des ateliers sans explication de la part du PE. Le PE a déposé le contenu des deux boîtes de topologie dans une grande boîte à bords courts et disposé 6 supports verts.

Les élèves viennent spontanément vers cette activité.

« Voici du nouveau matériel que j'ai sorti pour vous car nous allons travailler avec la semaine prochaine. Vous pouvez utiliser tous les objets. Quand vous voulez que je vienne prendre une photo de votre travail vous mettez votre étiquette jaune dessus. »

Bilan:

SEANCE 2: Réalisation libre

Objectifs: Réaliser un paysage libre

Consigne: « Réalise ce que tu souhaites en posant des éléments sur la plaque de jeu verte. Je prendrai une photo de ton travail quand tu auras fini. Cette photo nous servira la semaine prochaine pour notre atelier de topologie. »

Ecueils envisagés: Trop d'éléments utilisés dans la construction qui rendra difficile l'exploitation de la photos pour la séance 3.

Les éléments sont posés les uns à côté des autres. Pas assez de diversité pour intégrer le vocabulaire spatial (dessus, dessous, à côté, entre, devant, derrière

Bilan:

SEANCE 3: Réalisation contrainte suivant des instructions

Objectifs: Réaliser un paysage identique à celui réalisé par l'enseignante en prenant en compte les consignes précises.
Assimiler le vocabulaire spatial pour placer des éléments.

Matériel: Topologie 1 et 2 pour 4 élèves + le même matériel et 1 paravent pour l'enseignante

Durée: 20/30 min

Consigne: « Aujourd'hui, nous allons travailler avec le même matériel de topologie que la semaine dernière. Mais cette fois-ci, je vais réaliser un paysage étape par étape. A chaque fois que je prendrai un élément, je vous le dirai et je vous dirai où je le place par rapport aux autres éléments. Je vais me cacher derrière ce paravent alors vous devez bien écouter ce que je vais dire. »

Critères de réussite: Réaliser le même paysage que celui de l'enseignante

« Ca y est, j'ai fini. Je vais lever le paravent et je vais tourner mon paysage vers vous. Vous allez voir si les éléments ont été placés au même endroit »

Ecueils envisagés: Méconnaissance complète du vocabulaire qui empêche la réalisation
Difficulté d'abstraction.

Au cours de l'atelier, l'enseignante refera un paysage plusieurs fois en répétant ou compléxifiant le nombre d'éléments utilisés et les marquages spatiaux en fonction des réalisations des élèves.

Bilan:

SEANCE 4: Réalisation suivant des instructions

Objectifs: Réaliser un paysage identique à celui présenté sur la photo.
Assimiler le vocabulaire spatial pour placer des éléments et verbaliser en fin d'atelier

Matériel: Topologie 1 et 2 pour 4 élèves

Durée: 20/30 min

Consigne: « Aujourd'hui, vous allez travailler avec le même matériel de topologie que la semaine dernière. Mais cette fois-ci, je vais vous donner une image. Vous allez bien l'observer. Avec le matériel vous allez refaire la même chose que sur l'image. Quand vous aurez terminé, je viendrai regarder avec vous et vous me direz où vous avez mis chaque élément. »

Critères de réussite: Réaliser le même paysage que celui de la photo

Ecueils envisagés: Difficulté d'abstraction entre l'image et la tâche.

Bilan:

SEANCE 5: Réalisation contrainte suivant des instructions

Objectifs: Réaliser un paysage identique à celui réalisé par l'enseignante en prenant en compte les consignes précises.
Assimiler le vocabulaire spatial pour placer des éléments.

Matériel: Topologie 1 et 2 pour 4 élèves + le même matériel et 1 paravent pour l'enseignante

Modalités: Les élèves travaillent en binôme. Un élève est assis devant le matériel. Un élève est debout derrière lui avec les images.

Durée: 20/30 min

Consigne: « Aujourd'hui, nous allons travailler avec le même matériel de topologie que la semaine dernière. Mais cette fois-ci, ce n'est plus Marie-Cécilia qui va parler. Vous allez jouer par deux. Un copain prend une image et dit à l'autre où il doit mettre les éléments. Quand c'est fini vous devez comparer l'image et le paysage ensemble. Ensuite vous changez les rôles. »

Critères de réussite: Réaliser le même paysage que sur la photo en écoutant les instructions d'un camarade.

Ecueils envisagés: Les élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord.
L'élève qui donne les instructions ne trouve pas le vocabulaire spatial adapté.

Annexe n°2: Emplois du temps de ma classe de PS/MS

| EMPLOI DU TEMPS PREMIÈRE PÉRIODE | | | | | |
|----------------------------------|---|----------------------|----------|--|----------|
| | LUNDI | MARDI | MERCREDI | JEUDI | VENDREDI |
| 8h45 | 8h45/9h00: Accueil 20 min | | | | |
| | 9h00/9h15: Rangement + Regroupement | | | | |
| | 9h15/10h: Ateliers échelonnés | | | | |
| | 10h00/10h15: Regroupement | | | | |
| | MOTRICITÉ | | | | |
| 10h45 11h15 | RECREATION | | | | |
| | 11h15/11h45: ATELIERS échelonnés | | | | |
| | 11h45/11h50: regroupement | | | | |
| | 11h50: Départ cantine | | | | |
| 12h00 | PAUSE DEJEUNER | | | | |
| 13h45 | Ouverture portail | | | | |
| | Décloisonnement avec les classes de GS | | | Décloisonnement avec les classes de GS | |
| | SIESTE DES PS & MS | | | SIESTE DES PS & MS | |
| | | ATELIERS | | ATELIERS | ATELIERS |
| 15h30 | ATELIERS | | | | |
| | | RECREATION | | RECREATION | |
| 16h | | APC ou TAP | | APC ou TAP | |
| | Démontage du parcours de mot. | Voir planning | | Voir planning | |

EMPLOI DU TEMPS - Modifié après la 1ère période
Classe de PS/MS - Marie HUAULT-RONCO

| 8h45 | LUNDI | MARDI | MERCREDI |
|-------|--|----------------------------------|----------|
| 9h | Accueil | | |
| 9h30 | Ateliers échelonnés | | |
| 9h45 | Regroupement | | |
| 10h15 | Ateliers échelonnés | | |
| 10h45 | MOTRICITÉ | | |
| 11h15 | RECREATION | | |
| | Ateliers échelonnés | | |
| | 11h50: Départ cantine | | |
| 12h05 | PAUSE DEJEUNER | | |
| 13h45 | 13h35: Ouverture portail | | |
| | Décloisonnement avec les classes de GS | | |
| | SIESTE DES PS & MS | | |
| 14h30 | | | |
| | ATELIERS autonomes et/ou dirigés | ATELIERS autonomes et/ou dirigés | |
| | | RECREATION | |
| 16h | | APC ou TAP | |
| | Démontage du parcours de mot. | Voir planning | |

ALGORITHMES

Domaine: Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.

Compétence: Explorer des suites organisées.

Atelier 1 : Remplir librement le lacet de perles pour faire un collier

Matériel: grosses perles en bois de 6 couleurs différentes

Critère de réussite: Remplir complètement le lacet

Avant de ranger, nous effectuons un **bilan de groupe** avec tous les enfants qui se sont inscrits à cet atelier.

Chacun présente son collier aux autres.

Cela permet **de verbaliser les particularités des réalisations**. (plein de couleurs ou une seule couleur, longueur du collier, présence d'un algorithme ou pas...) d'observer, de réfléchir

Ateliers autonomes : Alternier les couleurs pour réaliser une suite ordonnée

Matériel: grosses perles en bois de 6 couleurs différentes / pinces à linge + assiettes / décotresse

Critère de réussite: continuer la suite amorcée 1/1 puis 2/2 puis 2/1/2 puis 1/1/1 puis 2/2/2 (en fonction de son niveau de compétence: tableau de réussite)

Avant de ranger, un **bilan de groupe** avec tous les enfants au coin regroupement.

Chacun présente son collier aux autres. Cela motive les élèves à s'inscrire à cet atelier.

Cela permet **de verbaliser les particularités des réalisations**. (niveau de difficulté) d'observer, de réfléchir .

Suite à cet échange langagier, certains élèves s'engagent "*spontanément*" sur d'autres types de réalisations.

Evaluation : Alternier les couleurs pour réaliser une suite ordonnée

Matériel: une bande de papier avec des gommettes organisées en suite logique de niveau de difficulté différent

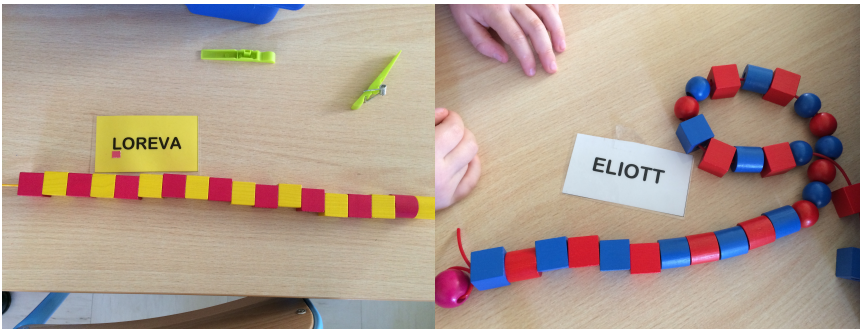
Critère de réussite: continuer la suite amorcée par le modèle réalisé par le PE

Consigne: « Nous avons bien travaillé sur les algorithmes. Je voudrais savoir ce que vous savez faire tout seul. Je vais vous donner une bande de papier avec des gommettes de couleur. Ce sont des modèles que vous allez continuer. Par exemple, ici j'ai 1 gommette bleue puis 1 gommette jaune puis 1 gommette bleue... »



Niveau 1:

Remplir librement un collier jusqu'au bout



Niveau 2:

Alterner deux couleurs



Niveau 3:

Alterner trois couleurs



Niveau 4:

Réaliser des algorithmes de plus en plus complexes

Annexe n°4: Photos d'un atelier de dénombrement (abaques de Nathan)



4 élèves de ma classe s'inscrivent à l'atelier de dénombrement et de tri. Sur cette photo il y a 2 PS et 2 MS. Ils choisissent les étiquettes de commande en fonction de leur niveau de compétence.



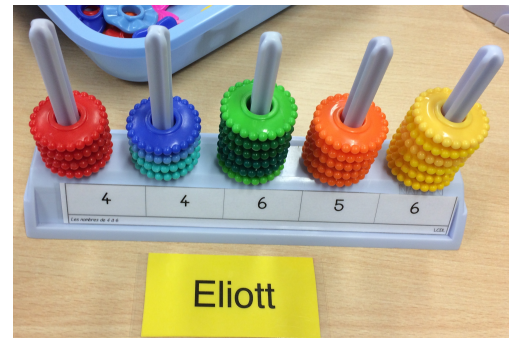
Réalisations d'une élève de PS. Elle commence par une activité de dénombrement avec une carte commande associant écriture chiffrée et constellation jusqu'à 3. Puis elle ajoute une compétence supplémentaire de tri par couleur.



Une élève de PS réalise des collections jusqu'à 3 à l'aide de l'écriture chiffrée sans les constellations.



Une élève de MS réalise des collections jusqu'à 6 à l'aide de l'écriture chiffrée sans les constellations.



Un élève de MS réalise des collections jusqu'à 6 à l'aide de l'écriture chiffrée sans les constellations. Il complexifie sa tâche doublement en y ajoutant le tri de forme et de couleur.

Annexe n°5: Fiche de suivi des ateliers**FICHE DE SUIVI DES ATELIERS PERIODE N° - Semaine du au**

| PS | Atelier dirigé PE | Atelier dirigé ATSEM | Atelier autonome 1 | Atelier autonome 2 | OBSERVATIONS |
|-----------------|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Azaé | | | | | |
| Enzo | | | | | |
| Lola | | | | | |
| Lucas | | | | | |
| Maëlia | | | | | |
| Noé | | | | | |
| Nolhan | | | | | |
| Oanez | | | | | |
| Robin | | | | | |
| Théa | | | | | |
| MS | | | | | |
| Eliott | | | | | |
| Emma | | | | | |
| Garance | | | | | |
| Lalie | | | | | |
| Léa | | | | | |
| Léo | | | | | |
| Lilou | | | | | |
| Lilouan | | | | | |
| Loréva | | | | | |
| Malo | | | | | |
| Nicolas | | | | | |
| Norah | | | | | |
| Romane | | | | | |
| Sarah | | | | | |
| Thibault | | | | | |
| Tom | | | | | |