



HAL
open science

Les usages différenciés des “ ateliers individuels de manipulation ” en maternelle

Anaëlle Restif

► **To cite this version:**

Anaëlle Restif. Les usages différenciés des “ ateliers individuels de manipulation ” en maternelle. Education. 2019. dumas-02430431

HAL Id: dumas-02430431

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02430431>

Submitted on 7 Jan 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

ESPE Site de Nantes

Année universitaire 2018-2019

Les usages différenciés des « ateliers individuels de manipulation » en maternelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Anaëlle Restif
Le 14/06/2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Ludivine Balland, directrice de mémoire
Lucie Desailly, membre de la commission

TABLE DES MATIERES

Remerciements	p. 4
I- Introduction	p. 5
II- Construction de l'objet de recherche	p. 6
A) Choix de l'objet, cadre théorique sociologique et problématique	p. 6
B) Présentation de la pédagogie Montessori	p. 8
1- Biographie de Maria Montessori	p. 8
2- Les principes de sa pédagogie	p. 9
3- Les limites de sa pédagogie	p. 12
4- L'héritage laissé par Maria Montessori : les AIM	p. 13
III- Les raisons de l'arrivée massive des principes de Montessori dans les écoles maternelles de l'Éducation Nationale	p. 13
A) Une commande institutionnelle	p. 13
B) Une réponse à de réels besoins	p. 15
IV- Méthodologie	p. 16
A) Le choix de la méthode de recherche : l'observation et l'enregistrement vidéo	p. 16
B) L'élaboration de la grille d'observation	p. 18
C) Regard critique sur la méthodologie employée : limites et difficultés	p. 20
V- Analyse des résultats	p. 21
A) Contextualisation	p. 21
1- Caractéristiques du public enquêté	p. 21
2- Contexte de l'enquête	p. 25
3- Nature des AIM de la classe	p. 26
B) Les premiers constats des usages des AIM	p. 28
1- Premier indicateur observé : la fréquence d'utilisation des AIM lors des temps libres	p. 28
a) Être aîné ou non : une variable à prendre en compte	p. 28
b) L'impact du mois de naissance des élèves de PS sur la fréquence d'utilisation des AIM	p. 29
c) Le genre influe sur la fréquence d'utilisation	p. 29
d) La fréquence d'utilisation selon les caractéristiques scolaires	p. 30
2- Les usages observés des AIM	p. 31
a) Usages minutieux ou détournés du matériel	p. 31

b) La position du corps	p. 34
c) La nature des AIM choisis par les élèves	p. 37
d) Le niveau de réussite face aux AIM	p. 40
e) Le temps moyen passé sur un AIM	p. 41
3- L'aspect collectif	p. 43
a) Communiquer avec ses pairs pendant l'atelier	p. 44
b) Le travail en binôme	p. 45
C) Usages des AIM en fonction du milieu social	p. 47
1- Choix et fréquence	p. 47
a) La fonction d'utilisation des AIM lors des temps libres	p. 47
b) La nature des AIM choisis par les élèves	p. 48
c) Le temps moyen passé sur un AIM	p. 49
2- Les usages observés des AIM	p. 50
a) Les usages minutieux ou détournés	p. 50
b) Le niveau de réussite face aux AIM	p. 51
c) La position du corps	p. 52
3- L'aspect collectif	p. 53
a) Communiquer avec ses pairs pendant l'atelier	p. 53
b) Le travail en binôme	p. 53
D) Les catégories d'élèves de petite-section selon leurs usages des AIM	p. 54
1- Première catégorie : les élèves « studieux »	p. 54
2- Deuxième catégorie : les élèves « passifs »	p. 56
3- Troisième catégorie : les élèves « instables »	p. 60
4- Bilan sur ces catégorisations	p. 61
VI- Conclusion	p. 64
VII- Bibliographie	p. 66
VIII - Annexes	p. 69

Remerciements

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Ludivine BALLAND, maître de conférence en sociologie à Nantes, pour les outils théoriques et méthodologiques qu'elle a pu m'apporter, indispensables à la conduite de cette recherche.

Je tiens à remercier spécialement Madame Bénédicte EMERIAU d'avoir relu et corrigé mon mémoire, en m'apportant de précieux conseils de rédaction. Elle a été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce travail de recherche.

Je désire aussi remercier Agnès GALLIER pour avoir répondu à mes questions sur les ateliers d'inspiration Montessori et leur fonctionnement.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche, et en particulier Charlène Burgevin.

Un grand merci à ma famille, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Enfin je tiens à témoigner toute ma gratitude à l'ensemble des enseignants de l'ESPE et de l'UFR de Sociologie, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études.

I- Introduction

Actuellement professeur des écoles stagiaire, dans une classe de petite et moyenne sections d'une école rurale de Loire Atlantique, je me rends compte de tous les choix pédagogiques possibles qu'un enseignant peut prendre pour amener au mieux ses élèves vers l'acquisition des compétences en jeu. Des choix qui peuvent relever parfois de certains courants pédagogiques plus ou moins nouveaux ou alternatifs. C'est le cas de la pédagogie « Montessori » qui connaît un véritable essor. Aujourd'hui, on estime à 22 000 le nombre d'écoles qui affichent le label Montessori dans le monde entier. En France, ce sont surtout des écoles privées, souvent hors contrat, qui accueillent majoritairement des enfants de 3 à 6 ans. Cependant, de plus en plus d'enseignants de l'Education Nationale s'emparent de cette pédagogie, vieille de plus d'un siècle, pour renouveler leurs pratiques, surtout en école maternelle. Pourquoi est-elle plus que jamais appliquée dans les écoles maternelles de l'Education nationale ? De plus, cet engouement se répand dans la sphère publique avec un réel intérêt pour cette pédagogie, devenant un phénomène de mode, si l'on regarde l'omniprésence des jeux éducatifs sponsorisés « Montessori » dans de nombreux commerces. Comment cette pédagogie a-t-elle fait l'actualité jusqu'à devenir l'objet d'attentions multiples : parentale, sociale, ministérielle et scientifique ? J'ai donc choisi de travailler, dans le cadre de ce mémoire, sur ce sujet que je trouve particulièrement intéressant : la pédagogie Montessori. En effet, ces choix pédagogiques m'interrogent en tant que jeune enseignante en formation. Ce travail est l'occasion de mieux comprendre toutes les spécificités de cette pédagogie dans un but de professionnalisation. Comment s'emparer de cette pédagogie « révolutionnaire » dans un contexte réel de classe avec 25-30 élèves, avec les exigences du programme ? D'autre part, diplômée d'une licence de sociologie et passionnée par cette discipline, je souhaitais également axer mon mémoire sur l'étude de pratiques d'un point de vue sociologique. J'ai donc finalement tenté d'allier les deux : étudier sociologiquement un aspect de la pédagogie Montessori dans ma classe. En effet, cette pédagogie repose au premier abord sur des outils spécifiques. Or, je dispose dans ma classe d'une étagère remplie de matériel d'inspiration « Montessori » mise en place par ma binôme. Ce sont les « ateliers individuels de manipulation » (AIM). J'ai donc choisi d'observer comment mes élèves les utilisaient pour ensuite les analyser. De plus, je fais l'hypothèse suivante : réaliser cette étude dans une classe de première scolarisation

montrera d'emblée les différences d'éducation et d'environnements familiaux et sociaux, l'école n'ayant encore eu que très peu d'impact sur les enfants (scolarisés depuis seulement quelques mois).

II- Construction de l'objet de recherche

A) Choix de l'objet, cadre théorique sociologique et problématique

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai donc choisi, comme objet de recherche, les usages différenciés des « AIM » par les élèves de ma classe.

Tout d'abord, définissons ce que sont les AIM. Les « ateliers individuels de manipulation » sont des plateaux individuels qui contiennent chacun une activité travaillant une compétence. Dans ma classe, ils sont rangés avec un système de gommettes sur des étagères et sont accessibles à hauteur d'enfants. Ils sont en libre accès : les enfants viennent se servir librement pendant des moments dédiés de la journée de classe : le matin à l'accueil, lorsqu'ils ont terminé leur atelier, l'après-midi en retour de sieste ou bien lors d'ateliers spécifiques « AIM ». Ces plateaux sont inspirés de la pédagogie Montessori, que nous expliquerons dans la sous-partie suivante. J'ai choisi d'étudier les différences de pratique des élèves par le biais des AIM car c'est un matériel utilisé en autonomie et en individuel, laissé au libre choix des élèves. Je fais donc l'hypothèse qu'il sera révélateur d'une différenciation sociale. De plus, réaliser cette étude dans une classe de petite section est une entrée privilégiée dans l'étude de la socialisation scolaire. La socialisation correspond au processus au cours duquel un individu intériorise les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit. La socialisation scolaire désigne donc l'intériorisation des normes et des valeurs, au sein de l'école. Nous poursuivrons la définition de ce terme plus tard.

Les usages des ateliers d'inspiration Montessori n'ont à ma connaissance pas fait l'objet de recherches sociologiques. Plus largement, la pédagogie Montessori a très peu été étudiée d'un point de vue sociologique. J'ai trouvé quelques mémoires et une thèse sur ce sujet, mais tous axés essentiellement sur des problématiques pédagogiques et non sociologiques. D'autre part, il existe, en sciences de l'éducation, de nombreuses recherches

sur la pédagogie Freinet, et moins sur celle Montessori. C'est donc un sujet particulièrement délaissé en sociologie, mais qui mérite d'être traité, d'autant plus qu'il est en plein essor aujourd'hui. Toutefois, le sociologue Philippe Perrenoud, a travaillé sur les didactiques nouvelles : il n'a pas ciblé sa recherche sur la pédagogie Montessori mais l'a abordé parmi d'autres dans son ouvrage Métier d'élève et sens du travail scolaire. Il caractérise et redéfinit ces didactiques nouvelles, ainsi que les tâches nouvelles qui émergent dans l'enseignement français. Nous étudierons ces caractérisations dans une partie ultérieure, lorsque nous présenterons le courant pédagogique.

Je vais donc m'intéresser dans ce mémoire aux usages différenciés des AIM : les usages des AIM par mes élèves sont-ils socialement différenciés ? Pour ce faire, j'ai choisi de croiser plusieurs variables : le sexe, l'origine sociale, le nombre de frères et sœurs, la place dans la fratrie, etc, avec les usages que font les élèves de ces AIM en libre service. Par usages, j'entends les différentes façons d'utiliser le matériel : celles légitimes et celles détournées. Les usages comprennent également le choix de l'AIM, la fréquence d'utilisation, le temps moyen passé sur un AIM et la position du corps choisie.

Avant de commencer mon travail de terrain, j'émetts l'hypothèse que les enfants utiliseront les AIM de manière différenciée selon leur origine sociale. En effet, Murielle Darmon, dans son ouvrage La socialisation, évoque l'impact de l'origine sociale des enfants sur leur rapport à l'école. En effet, les élèves provenant des classes moyennes ou supérieures ayant intégré les codes scolaires à la maison, avant même d'entrer à l'école, seront plus avantagés sur le plan scolaire que les enfants pour qui l'école constitue une rupture forte avec la socialisation familiale. Dans un de ses articles, « La socialisation , entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », cette auteure affirme que les élèves, pour qui il y a une continuité entre famille et école, réutilisent à l'école les compétences acquises à la maison. Ils comprennent en ce sens les instructions données en classe, et construisent l'excellence scolaire. D'autre part, je fais l'hypothèse que certaines caractéristiques familiales (par exemple, le rang dans la fratrie ou le nombre de frères et sœurs) feront varier les usages des AIM. De plus, j'ajoute que le genre peut également déterminer le choix et les usages des plateaux : les garçons et les

filles ne choisiront peut-être pas des ateliers similaires, même dès ce jeune âge, et ne les utiliseront sûrement pas de la même manière.

B) Présentation de la pédagogie Montessori

A quoi renvoie le terme « pédagogie Montessori » ? Qui est Madame Montessori ? Quels sont les principes, les héritages et les limites de sa pédagogie ? Avant toute chose, définissons le terme « pédagogie ». Cela correspond à « l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation. »¹ Le sens étymologique du terme « *pédagogie* » signifie « *science qui a pour objet l'éducation des enfants* ». La pédagogie porte donc sur l'action éducative.

1- Biographie de Maria Montessori

Dressons rapidement la biographie de Maria Montessori, l'une des plus grandes pédagogues du XXème siècle. Elle est née en Italie en 1870. Elle a été la première femme médecin de son pays. Elle s'est ensuite occupée d'enfants en situation de handicap, appelés « idiots ». C'est pour eux qu'elle a commencé à préparer du matériel pédagogique. Elle ouvre en 1907 sa première « maison des enfants » destinée à des jeunes issus de milieux très défavorisés. Elle affine alors sa méthode pédagogique en testant son matériel et en observant les réactions des enfants. De plus, elle adapte les meubles et les objets à leur petite taille. Les résultats obtenus, avec ces enfants pourtant en grande difficulté, sont presque miraculeux, aussi bien au niveau de leur comportement que de leurs apprentissages. Elle crée alors d'autres écoles, et construit parallèlement une théorie du développement de l'enfant. Elle est également auteur de nombreux livres où elle y expose ses idées. Maria Montessori aide à la mise en place de la politique éducative dans plusieurs pays, notamment aux Pays-Bas et en Inde. Elle meurt en 1952, non sans avoir laissé son fils poursuivre son œuvre.

1 APPAC, association professionnelle des professeurs et professeures d'administration au collégial (s.d).
Repéré à <http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php>

2- Les principes de sa pédagogie

La pédagogie Montessori, initiée par Maria Montessori dans les années 1910, est une pédagogie « nouvelle », alternative à l'enseignement traditionnel. Maria Montessori s'inspire du psychologue Jean Piaget², qui prend, pour unité d'analyse, l'individu. Selon Maria Montessori, les enfants apprennent seuls, en autonomie : « *l'enfant nous demande de l'aider à agir tout seul* » (Maria Montessori). Elle théorise différentes périodes de développement que l'enfant traverse, durant lesquelles ses besoins ne sont pas les mêmes. La première période est celle qui nous intéresse dans ce mémoire : la période de la naissance à 6 ans. Elle est considérée par Maria Montessori comme la plus importante de la vie. L'enfant va être au cours de cette période une vraie « éponge » : c'est à ce moment-là qu'il va être capable d'apprendre le plus et avec enthousiasme, grâce à son « esprit absorbant ». L'enfant de cet âge apprend par la manipulation. Enfin, cette période est très riche car l'enfant est sensible à de nombreux domaines : au mouvement, au langage oral et écrit, aux mathématiques, à la courtoisie et à l'enrichissement sensoriel. Maria Montessori désigne par le terme « périodes sensibles » les périodes traversées par l'enfant au cours de sa croissance. Elles sont caractérisées par une sensibilité particulière et passagère à certaines choses. Durant une période sensible, l'enfant pourra « absorber » facilement et inconsciemment une acquisition particulière. Il sera attiré par toutes les activités relatives à cette compétence et les effectuera avec enthousiasme et plaisir. Cependant, en dehors de la période sensible, la même acquisition ne se fera qu'après de nombreux efforts. Puis, dès 6 ans, l'enfant devient un « esprit comprenant-apprenant » et un être social, qui a besoin des autres, selon Maria Montessori. Il sera ensuite nécessaire de réinvestir les apprentissages de 12 à 18 ans, pour arriver à la maturité de 18 à 24 ans. Toute la pédagogie de Maria Montessori est ainsi fondée à partir de sa théorie du développement de l'enfant. Pour elle, l'enfant détient en lui les clés de son éducation en acquérant les compétences lors de ses périodes sensibles. Les enseignants doivent donc s'adapter à ses besoins, sans imposer un rythme à tous. Il s'agira alors de mettre en place un aménagement adapté, de proposer un matériel pédagogique répondant aux besoins de l'enfant, et de conserver un rôle d'éducateur.

² Jean Piaget et Lev Vygotsky sont deux des grandes figures de l'étude de la psychologie évolutive et du développement.

En effet, l'enseignant met à disposition dans la classe du matériel pédagogique sensoriel et kinesthésique, qui correspond aux différentes « périodes sensibles » définies par Maria Montessori. Cette dernière précise que ce matériel doit être épuré, permettant d'isoler les concepts (formes, couleurs, dimensions) et de vivre une expérience individuelle. Elle accorde ainsi une place fondamentale à la manipulation : elle doit durer le temps nécessaire à l'appropriation du concept. Maria Montessori est convaincue que l'enfant apprend par tous les sens. Il apprend également grâce au mouvement (du corps, de la main), à l'orientation et à la spatialisation. C'est pourquoi Maria Montessori propose du matériel de manipulation, afin de prendre en compte le sens kinesthésique des élèves. Les enfants progressent donc à leur rythme, en passant le temps nécessaire à chaque activité. Cela devient source de motivation et de travail réflexif car l'enfant apprend à choisir ce dont il a besoin, il devient autonome et s'organise peu à peu tout seul. Cependant, il est libre mais auto-discipliné, car des contraintes de régulation sont mises en place. Il sait ce qu'il peut choisir et il doit mener son travail jusqu'au bout. D'autre part, dans sa pédagogie, l'enfant est libre de se déplacer dans l'espace de classe, pour répondre à ses besoins de mouvement, ce qui permet une liberté de corps et d'esprit. Enfin, l'enseignement du langage reste au centre des préoccupations de Maria Montessori, par l'apport de lexique et le travail phonologique.

L'enseignant adopte alors une posture particulière d'éducateur-enseignant dont le rôle ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais réside dans l'accompagnement. Il devient passif, observe finement et guide les élèves individuellement. Il s'adapte donc à eux. Ce courant substitue donc les conseils individuels aux cours magistraux. Il n'y a aucun rapport de force entre l'enfant et l'adulte. Cependant, l'enfant est libre sur le choix des tâches, mais auto-discipliné par le cadre mis en place et par son autonomie. Les observations effectuées par l'enseignant peuvent être spontanées ou préparées pour vérifier une compétence chez un ou plusieurs élèves, selon l'Inspectrice générale de l'Education Nationale Viviane Bouysse³. L'enseignant s'attache également à une préparation réfléchie du matériel pédagogique mis à la disposition des élèves : il pense chaque détail pour que ce matériel soit efficace dans les apprentissages.

3 Viviane Bouysse, conférence sur l'évaluation en maternelle, mercredi 25 nov 2015, Nîmes. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=tJiwLUVwQ74>

Reprenons les éléments qui caractérisent les didactiques nouvelles selon Perrenoud. Ces dernières mettent l'accent sur l'élève, actif de son apprentissage, et valorisent « l'autonomie de l'enfant » : c'est le cas de la pédagogie Montessori qui s'attache à mettre l'enfant sur des ateliers autonomes, choisis par lui-même. On retrouve également la dimension de la motivation intrinsèque, le plaisir et l'envie de découvrir caractérisant les didactiques nouvelles selon Perrenoud. Ainsi, tous les élèves ne font pas forcément la même chose simultanément : ils s'engagent dans des tâches, dont le contenu et la difficulté varient en fonction de leurs besoins ou de leurs préférences. On retrouve ici l'importance de la motivation intrinsèque dans le choix et la réalisation de la tâche. De plus, elles ouvrent l'école sur la vie, selon Perrenoud. Elles ancrent les apprentissages scolaires dans les expériences quotidiennes et le vécu des élèves : c'est le principe-même de Maria Montessori qui affirme que l'enfant apprend au travers des sens : « *Rien n'est dans l'intelligence qui ne soit pas passer par les sens* », « *L'enfant apprend par les sens* »⁴. La pédagogie Montessori repose donc sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant.

Cependant, certaines des caractérisations qu'il donne ne s'appliquent pas à la pédagogie Montessori. En effet, selon Perrenoud, les didactiques nouvelles construisent « *progressivement des connaissances et des savoirs-faire non seulement à travers une activité propre mais également à travers des interactions sociales aussi bien entre élèves qu'entre élèves et enseignant* »⁵. Elles accordent une grande importance aux aspects coopératifs du travail scolaire et du fonctionnement du groupe-classe. Toutefois, la dimension collective de l'apprentissage est totalement oubliée dans la pédagogie Montessori : ce sont des ateliers autonomes et individuels. De même, elle ne décroïsonne pas les disciplines et ne privilégie pas les compétences fonctionnelles et globales, contrairement à ce que nous dit Perrenoud. Le matériel pédagogique de type Montessori travaille les savoirs de manière fragmentée pour isoler les concepts.

4 Citations citées par Véronique Moulin lors d'une formation Montessori pour les enseignants du privé le 27/03/19 à l'école Saint Joseph (9 rue du calvaire, 85600 LA GUYONNIERE)

5 PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF sciences humaines, collections Pédagogies Références (2010) p. 109

3- Les limites de sa pédagogie

Cette pédagogie connaît quelques limites. En effet, la première serait la dimension individuelle : dans les classes Montessori, les élèves travaillent individuellement. Il y a très peu d'échanges verbaux entre eux et peu de temps collectifs pour les apprentissages langagiers. Or, les interactions sociales ont une place fondamentale dans l'apprentissage. Les élèves apprennent ensemble, en confrontant leurs points de vue, en échangeant et en s'aidant. Cela renvoie au socio-constructivisme de Lev Vygostky. Ce dernier accorde une grande importance à l'environnement socio-culturel de l'individu. Certaines pédagogies nouvelles, comme la pédagogie Freinet, s'y réfèrent. Ce psychologue, qui est a publié de nombreux ouvrages, théorise une conception sociale de l'apprentissage, s'opposant à la conception biologique de l'apprentissage de Jean Piaget, dont Maria Montessori s'inspire. Cette limite devient institutionnelle car les programmes de l'Education Nationale exigent que les élèves soient en situation d'échange pour construire la notion de collectif et le vivre-ensemble :

« 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. (...) coopérer » (p. 5) - « C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange ». (p. 6)

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programmes du cycle 1, p. 5-6

De plus, de nombreux métiers résultent d'un travail collectif. Les élèves pourront donc être amenés, une fois adulte, à travailler en équipe. Ainsi, l'école se doit de les préparer aux temps collectifs pour leur avenir.

D'autre part, il y a très peu de place accordée à la trace écrite dans la pédagogie Montessori. Or, l'écriture, comme le langage, aide à la structuration des savoirs et à leur mémorisation.

Enfin, le principe d'auto-correction très souvent retrouvé dans le matériel pédagogique Montessori peut avoir des effets négatifs. En effet, il peut aboutir à des stratégies de contournement, notamment avec un élève qui n'en a pas l'habitude. Il faut, à

ce moment, lui faire prendre conscience qu'il faut travailler honnêtement en verbalisant le comment on apprend et ce qu'on a appris lors de l'atelier, afin de renforcer la motivation intrinsèque.

4- L'héritage laissé par Maria Montessori : les AIM

Le matériel pédagogique, introduit par Maria Montessori dans le début des années 1900, est très utilisé aujourd'hui, notamment dans les écoles maternelles françaises. Il est communément appelé les « ateliers individuels de manipulation » (AIM) ou bien les « plateaux ». Ces plateaux sont des déterminants de l'apprentissage, selon de nombreux enseignants. Chaque apprentissage correspond à un matériel, rangé dans l'ordre de sa difficulté : de haut en bas et de gauche à droite, comme le sens de la lecture. La présentation des outils se fait petit à petit, en fonction de l'avancée et des progrès des enfants. Il peut être présenté par l'enseignant ou par un autre élève l'ayant déjà utilisé, seul ou à un petit groupe. Les élèves peuvent travailler avec le matériel choisi là où ils le souhaitent (sur un tapis par terre ou sur une table). Les plateaux sont pensés pour contenir le contrôle de l'erreur : ils peuvent être auto-correctifs et disposer de la réponse tout de suite après l'effort de résolution, ce qui a un effet positif. Fournir les réponses immédiatement permet de renforcer les acquisitions et de diminuer la peur de l'erreur. Aujourd'hui, de nombreux enseignants utilisant des AIM se sont inspirés de la pédagogie Montessori mais en prenant quelques distances avec les limites que nous avons vu plus haut. En effet, les AIM peuvent être des jeux de société à faire à plusieurs, pour permettre des échanges langagiers et des temps en collectifs.

III- Les raisons de l'arrivée massive des principes de Montessori dans les écoles maternelles de l'Éducation Nationale

A) Une commande institutionnelle

Aujourd'hui, la pédagogie Montessori connaît un bel essor aujourd'hui dans les écoles françaises, car ses valeurs s'harmonisent avec celles de notre temps ; mais aussi car c'est avant tout une demande institutionnelle. En effet, les programmes du cycle 1 exigent

que les enseignants s'adaptent au rythme de chaque élève. Dès les premières lignes du Bulletin Officiel (B.O.) spécial n°2 du 26 mars 2015, on retrouve « *garantir la réussite de tous les élèves* »⁶. Dans la partie 1.3 (p.3), il est écrit « *une école qui tient compte du développement de l'enfant (...) rythmes très variables* » : les enseignants doivent prendre en compte « *dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants* ». On retrouve également une demande d'« *aménagement[r] l'école (les salles de classe (...)) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, (...) multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité* » (p. 3). De plus, le système d'auto-évaluation proposée par Maria Montessori est recommandé dans les programmes afin que l'élève puisse « *identifier ses réussites* » (p.4).

« Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe. (...) 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. » (p. 4) - « Il organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci dans tous les domaines. (p.5) Il encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix. » (p. 5)

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 4-5

Nous pouvons constater, dans ces citations issues du B.O., que les programmes demandent aux enseignants de réserver un temps suffisamment long aux apprentissages et à l'entraînement afin que les élèves puissent acquérir, à leur rythme, les compétences en jeu. Les ateliers individuels de manipulation leur offrent cette possibilité de refaire et de s'entraîner le nombre de fois qu'ils le souhaitent. Les élèves peuvent également revenir sur une activité plus tard dans l'année pour stabiliser les acquisitions. Cette modalité de

6 Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 2

l'enseignement spiralaire est recommandée dans les programmes, notamment sur l'ensemble du cycle 1.

D'autre part, cette demande institutionnelle d'adaptation au rythme de chaque enfant se retrouve également dans le volet 1 des programmes du cycle 2 :

« Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux . Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme . La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et d'une différenciation des apprentissages ».

Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018, p. 2

La pédagogie Montessori permet cette différenciation des apprentissages dont parlent les programmes de cycle 2. En effet, enseigner traditionnellement peut être un frein à cette différenciation, tandis que la pédagogie Montessori donne les moyens aux enseignants de prendre le temps d'observer chaque enfant, de l'accompagner, et d'étayer les élèves dans le besoin. De plus, le matériel Montessori est différencié, classé par niveau et par domaine : l'élève choisit donc un plateau à son niveau et dans le domaine qu'il doit travailler. Les plateaux permettent donc d'adapter le niveau pour une même compétence.

B) Une réponse à de réels besoins

En plus de correspondre aux exigences institutionnelles, les ateliers individuels de manipulation répondent à de réels besoins sur le terrain. Ils sont primordiaux car ils permettent la manipulation et l'expérience sensorielle nécessaire aux enfants. Or, dans une société de plus en plus perturbée par les écrans, les enfants ont plus que jamais besoin de vivre des expériences sensorielles pour accéder au savoir. D'autre part, cette pédagogie est accessible à tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté scolaire, sociale ou cognitive. Maria Montessori a intégré, dans sa pédagogie, l'hétérogénéité des classes, en en faisant même un indispensable. C'est pourquoi le matériel pédagogique Montessori est également efficace pour l'inclusion scolaire, car il personnalise les apprentissages. Enfin, les valeurs,

mises en avant par Maria Montessori dans les années 1900, rencontrent celles de notre temps où la société prend davantage en compte l'enfant en tant que personne.

IV- Méthodologie

A) Le choix de la méthode de recherche : l'observation et l'enregistrement vidéo

Afin d'étudier les usages différenciés des AIM par les élèves de petite et moyenne sections de ma classe, j'ai eu besoin d'examiner leurs pratiques. J'ai donc observé mes élèves durant les temps de classes, en annotant une grille qui guidait mon étude sociologique. Cependant, l'observation de mes élèves au cours de la journée n'était pas suffisante car difficile à accomplir en plus de mes tâches d'enseignante. J'ai donc choisi de les filmer durant les ateliers, afin de prendre le temps, plus tard, de découvrir finement leurs pratiques. Les vidéos m'ont permises une certaine liberté : je pouvais faire classe sans me soucier des données à récolter. Je visionnais les vidéos le soir avec la possibilité d'arrêter l'enregistrement ou de le revoir le nombre de fois nécessaire. Cela me laissait le temps d'observer les usages des AIM et de prendre les notes nécessaires pour mon analyse. La vidéo a en effet de nombreux avantages mentionnés dans l'ouvrage Instrumentation de la recherche en éducation, publié sous la direction de Laurent Veillard et Andrée Tiberghien :

« Les chercheurs disposent ainsi de possibilités d'acuité et d'exhaustivité d'observation largement augmentées. (...) Il devient plus facile de repérer comportements souvent trop insignifiants ou trop courts pour être observables à l'œil (ou à l'oreille) nu(e) (...). Les enregistrements vidéo conservant la totalité des comportements et des communications qui sont dans le champ de la caméra, ceux-ci sont ainsi disponibles pour l'analyse et il n'est donc pas nécessaire de choisir à priori un grain de description, plusieurs échelles pouvant être privilégiées, au choix du chercheur. (...)

Enfin, il est possible de revoir la situation enregistrée autant de fois que nécessaire, de ralentir, de s'arrêter sur une image. »⁷

En effet, pouvoir visionner les vidéos que j'ai réalisé autant de fois que je l'ai souhaité m'a permis de bien repérer les usages différenciés des AIM par mes élèves. Cela donne une permanence pour l'analyse. D'autre part, j'ai pu repéré de nombreux éléments que je n'aurais sûrement pas remarqué en les observant rapidement en classe, à « l'œil nu » comme disent ces auteurs.

Toutefois, les vidéos filmaient les élèves sur des temps d'AIM « obligatoires ». Mes observations, quant à elles, ont été recueillies des données sur des moments libres où les élèves décidaient de travailler sur un AIM. De plus, l'un des principes de Maria Montessori est que les enfants puissent choisir où ils souhaitent se placer dans la classe, lorsqu'ils utilisent un atelier autonome. Ils adoptent également la position voulue pour leur corps pour travailler : debout ou assis à une table, ou bien allongé sur un tapis. C'est donc pour cette raison que la vidéo est difficile à mettre en place, les enfants pouvant se placer partout dans la classe. J'ai donc fait le choix de ne filmer que les « séances AIM » où les élèves optaient pour un plateau en s'installant à une table précise, les autres groupes occupant les autres espaces.

J'ai donc choisi en priorité une approche objectiviste pour mon recueil de données sur les usages des AIM. Cependant, ce travail de recherche manquait de données qualitatives. Je ressentais le besoin de recueillir quelques représentations et ressentis d'enfants sur ces AIM, afin d'expliquer les usages que j'observais. J'ai donc souhaité poser quelques questions et mener des « entretiens » très courts et informels avec les enfants, afin d'expliquer certaines pratiques et de croiser les deux approches : objectiviste et subjectiviste. Cependant, cela ne s'est pas avéré si simple avec ces très jeunes enfants, nous y reviendrons plus tard.

7 VEILLARD L., TIBERGHIE A. (2013), *Instrumentation de la recherche en éducation*, Visa, Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 181

B) L'élaboration de la grille d'observation

Tout d'abord, j'ai fait le choix de croiser l'origine sociale de mes élèves avec leurs pratiques. J'ai donc élaboré une première grille⁸, regroupant ces données afin de caractériser mes élèves. J'ai entré les variables suivantes : le niveau de maternelle (ayant un double niveau), le sexe, le rang dans la fratrie, le nombre de frères et sœurs, la date de naissance (afin de faire ressortir les enfants de début et ceux de fin d'année), ainsi que la profession des parents, que j'ai ensuite identifié par les catégories socio-professionnelles (CSP) classées par l'INSEE.

Dans un second temps, j'ai élaboré une deuxième grille⁹ pour mes observations, afin de guider mon regard vers les usages que faisaient les élèves des AIM. J'ai dû réfléchir, avant tout travail de recueil de données, aux critères que j'allais observé attentivement chez mes élèves. Dans l'ouvrage Instrumentation de la recherche en éducation, on retrouve cette nécessité, chez les chercheurs, de catégoriser au préalable les pratiques à observer : *« les grilles de codage sont (...) nécessairement élaborées avant l'observation et obligent à déterminer à l'avance les catégories et observables associées. »*¹⁰. J'ai donc introduit plusieurs variables qui, selon moi, caractérisent de manière globale les usages faits des AIM par mes élèves. En effet, j'ai choisi de noter leur fréquence d'utilisation libre des AIM, c'est-à-dire le nombre de fois qu'ils vont manipuler un AIM. Je relève également le temps qu'ils y passent et s'ils en réalisent plusieurs d'affilé. D'autre part, sur chaque atelier autonome qu'ils ont emprunté, j'ai relevé s'ils utilisaient l'AIM de manière minutieuse ou bien détournée. Ce que j'appelle « utilisation détournée » signifie que les élèves ne vont pas exploiter le matériel comme préconisé, mais vont le détourner afin de réussir la tâche plus facilement. Par exemple, il y a plusieurs ateliers consistant en des transvasements de petits objets (pâtes, play-maïs, petits disques, etc) à l'aide d'une pince. Le détournement de ces ateliers consisterait à transvaser à l'aide des mains, ou bien à l'aide combinée des mains et de la pince. L'élève garde le même objectif, mais se facilite la tâche. Le détournement peut également consister en un jeu avec le matériel. Reprenons

8 Référence à l'annexe n°14 : analyse des usages minutieux ou détournés en fonction des données de cadrage

9 Référence à l'annexe n°4 : grille d'observation page 1

10 VEILLARD L., TIBERGHEN A., *Instrumentation de la recherche en éducation*, Visa, op. cit., p.181

l'exemple cité ci-dessus. Nous pourrions imaginer que des élèves lancent les pâtes ou bien serrent un camarade avec la pince. Ici, ils n'auraient plus l'objectif scolaire de l'atelier mais seulement un objectif de jeu avec le matériel. J'envisage donc d'identifier si c'est un détournement ou bien un jeu et d'en prendre note sur ma grille. De plus, j'ai introduit, dans ce tableau, les critères de réussite et de difficultés, ainsi qu'une colonne réservée à la position du corps des élèves lorsqu'ils utilisaient un AIM. En effet, comme je l'ai précisé précédemment, les enfants choisissent comment se positionner pour réussir au mieux le plateau. Je trouve donc très intéressant de relever les positions du corps de mes élèves, pour les étudier sociologiquement. J'ai également rajouté le rangement ou non du plateau par l'élève seul, après l'avoir utilisé.

D'autre part, j'ai gardé un tableau vierge¹¹ à compléter au fil de mes observations, afin d'y ajouter des variables qui m'auraient échappé lors de l'élaboration. J'ai en effet inclus de nouvelles variables qui m'ont semblé pertinentes, suite aux premières observations du terrain ; à savoir : l'hésitation face au choix de l'AIM ; la demande de valorisation auprès de l'adulte ou d'un camarade ; la concentration face au travail sur plateau. D'autre part, j'ai ajouté une dimension qui me paraît essentielle à ce jour : la dimension collective. Étant donné le caractère très individuel des ateliers de type Montessori, cette dimension ne me paraissait pas importante jusqu'à présent. Cependant, lors de mon enquête, j'ai pu constater que les élèves avaient des interactions verbales ou non avec leurs pairs. J'ai donc introduit les éléments suivants : explique aux autres ; regarde les autres et communique verbalement pendant l'atelier.

Enfin, j'ai élaboré une dernière grille¹² afin d'y noter des données subjectives. J'ai introduit les variables suivantes : le fait d'aimer ou non l'AIM, le sens donné à la tâche, s'il sait verbaliser la consigne et le travail à faire, la raison du choix de l'AIM, son AIM préféré, s'il a des ateliers similaires à la maison, la raison pour laquelle il n'utilise pas les AIM si c'est le cas. Pour ces différents points, j'ai donc eu besoin de m'entretenir avec les enfants pour recueillir leurs réponses. Ainsi, cette collecte de ces différents

11 Référence à l'annexe n°5 : grille d'observation page 2 (remplie au fur et à mesure).

12 Référence à l'annexe n°6 : grille d'observation page 3, regroupant les données objectives, finalement pas remplie.

questionnements me permet donc de compléter données objectives et subjectives du terrain.

C) Regard critique sur la méthodologie employée : limites et difficultés

D'une manière générale, les observations que j'ai effectuées en classe posaient toutes une limite, à savoir le manque de temps. Il était en effet difficile de faire classe, tout en observant sociologiquement et en remplissant ma grille d'observation. Je n'ai pas pu prendre le temps d'observer finement les pratiques de chacun de mes élèves, je n'ai pas, non plus, pu observer toutes les pratiques.

En ce sens, les vidéos m'ont permises de compléter mon travail de recherche et de ne plus me soucier de l'observation de ces ateliers pendant le temps de classe. Cependant, elles ne filmaient les élèves que sur des temps « obligatoires » d'AIM, comme je le précisais précédemment. Ceci constitue donc une limite de la méthodologie que j'ai employée. J'ai toutefois distingué les usages des AIM « libres et choisis » par les enfants de ceux « imposés » par moi-même, en séparant l'observable « fréquence d'utilisation » en deux. Ainsi, le seul recueil des usages des AIM lors des temps libres provient de mes observations informelles tout au long des journées. Il est donc fort possible que des éléments m'aient échappé.

D'autre part, une autre limite de mon travail a été la suivante : je n'ai pas filmé les élèves de moyenne section lors d'un temps réservé aux AIM. Comme je l'exposais précédemment, j'ai un double niveau déséquilibré avec 19 PS contre 5 MS seulement. Comparer les usages des élèves de chacun des niveaux me semblait peu significatif étant donné les effectifs. J'ai donc fait le choix de me concentrer sur les élèves de PS car il me semblait davantage intéressant d'analyser les pratiques de ces « nouveaux arrivants », l'école n'ayant encore eu que très peu d'impact sur eux. Par ailleurs, il aurait été intéressant de mélanger des élèves PS et des élèves MS lors d'une séance AIM. Or, je fonctionne avec des groupes de couleur qui ne mélangent pas les PS et les MS. Je n'ai pas pris le temps de créer un créneau réservé aux deux niveaux pour les AIM, pour des raisons de manque de temps et d'organisation. J'étudie donc les usages d'AIM des moyens

seulement sur les temps libres. Je ne pourrai donc comparer que ces usages avec ceux des PS.

Enfin, le recueil des données subjectives, par le biais des entretiens informels, s'est avéré délicat. Voici l'exemple d'un des deux entretiens que j'ai tenté de mener :

Echange avec Tom qui n'utilise jamais les AIM :
Enseignante: « *aimes-tu les ateliers autonomes ?* »
Tom : « *oui* »
E. : « *quels sont les ateliers que tu préfères ?* »
T. : « *lui, lui, lui...* ».

Cet enfant s'est mis à aimer tous les ateliers, alors qu'il ne va jamais en choisir un librement. Interroger des enfants de 3 ans, sur leurs ressentis et représentations, était en effet particulièrement difficile : ils répondent assez brièvement et veulent plus faire plaisir à l'adulte, cela biaise leurs réponses. Ainsi, je n'ai pas voulu poursuivre le recueil de données subjectives pour me concentrer uniquement sur celui des données objectives.

V- Analyse des résultats

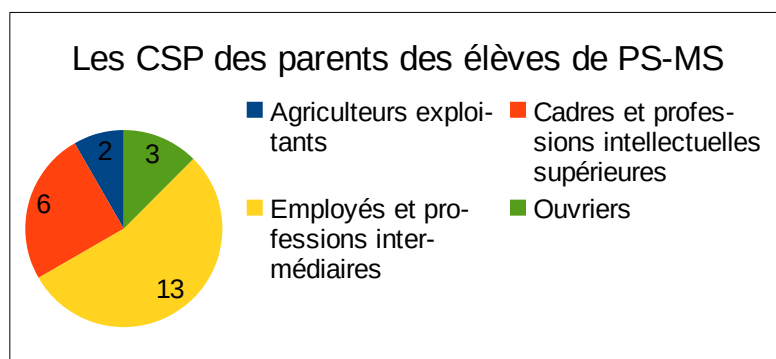
A) Contextualisation

Dans cette partie, nous analyserons les données recueillies sur le terrain. Nous verrons dans un premier temps les caractéristiques sociales et scolaires du public enquêté, c'est-à-dire les élèves de ma classe. Nous aborderons ensuite le contexte de l'enquête, et pour finir la nature des AIM proposés dans ma classe.

1 - Caractéristiques du public enquêté

Tout d'abord, j'enseigne dans une école rurale de la commune de Saint Mars de Coutais, dans la campagne sud de Nantes. Les parents de mes élèves occupent des professions diverses et variées, renseignées dans la fiche de renseignements remplie en

début d'année¹³. Regroupons les élèves dont les parents sont de mêmes catégories socio-professionnelles (CSP), en nous appuyant sur la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) de 2003 de l'INSEE¹⁴.



Sur ce diagramme, nous pouvons constater que 2 élèves sont issus du milieu agricole, avec des parents agriculteurs exploitants. D'autre part, 6 élèves font partie des classes supérieures, les parents étant cadres et/ou occupant une profession intellectuelle supérieure. En revanche, 13 élèves ont des parents employés et/ou occupant une profession intermédiaire : ils appartiennent donc aux classes moyennes. Enfin, 3 élèves de ma classe font partie des classes populaires avec des parents ouvriers.

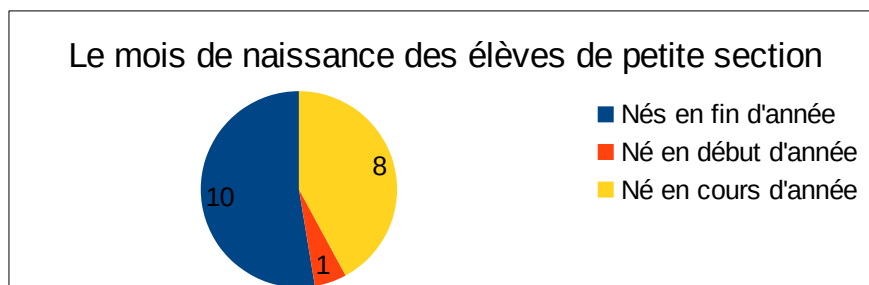
Toutefois, j'ai éprouvé quelques difficultés quant à l'identification de certaines CSP des parents de mes élèves. Les professions renseignées sur la fiche étaient parfois imprécises. Par exemple, la profession « informaticien » peut relever de différentes CSP selon la qualification exacte. Cependant, je n'avais pas davantage d'information, j'ai donc dû faire un choix.

Ma classe est constituée de 24 élèves : 10 filles et 14 garçons. Deux nouveaux élèves, un garçon MS et une fille PS, sont arrivés dans ma classe respectivement fin mars et début mai, une fois que j'ai eu fini de récolter mes données. Je ne les ai donc pas inclus dans mon enquête. D'autre part, il y a 11 aînés sur les 24 enfants. 19 élèves ont des frères et sœurs et seulement 5 sont fils uniques. J'enseigne dans une classe double niveau : petite et moyenne section. Cependant, le double niveau est particulièrement déséquilibré : il y a

13 Référence à l'annexe 2 : tableau qui recense les professions des parents renseignées sur la fiche de renseignement

14 INSEE, Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (s.d.). Repéré à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregree/1?champRecherche=true>. Cette nomenclature sert à la codification du recensement et des enquêtes que l'Insee réalise auprès des ménages.

19 petites sections contre 5 moyennes sections seulement. De plus, la classe est particulièrement jeune : nombreux sont les enfants de petite section qui sont nés en fin d'année. 10 enfants sur les 19 petites sections sont nés en fin d'année (octobre, novembre, décembre). On ne compte que 1 enfant de petite section né en début d'année (février). Une seule élève de petite section a fait une très petite section (TPS) dans une autre école, car il n'existe pas de TPS dans l'école où je travaille. Concernant les 5 moyennes sections, 2 enfants sont de début d'année contre un seul enfant est né en fin d'année.



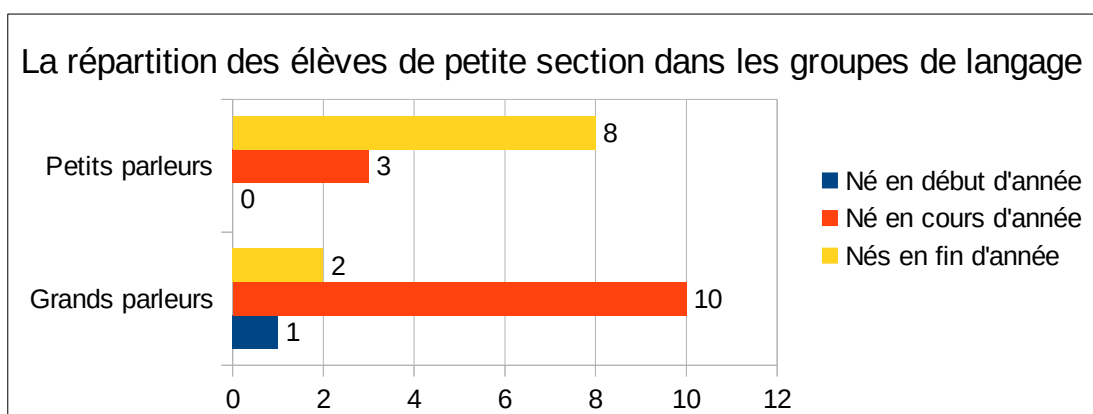
Concernant les caractéristiques scolaires de mes élèves, la classe a un bon niveau général. Il règne une ambiance de travail agréable, les enfants sont assez bienveillants entre eux, prêts à s'aider facilement et à coopérer. Pour ce travail de mémoire, j'ai, par ailleurs, distingué les bons élèves des élèves ayant quelques difficultés. Ces catégories restent subjectives car élaborées par un enseignant, qui n'est jamais neutre. Cependant, j'ai tenté de tendre vers l'exhaustivité, en me référant aux ressources d'accompagnement d'Eduscol sur l'évaluation en maternelle, et notamment le document « *Quelques points de vigilance* »¹⁵. J'ai également échangé avec ma binôme, au sujet des élèves en réussite et ceux en difficulté dans notre classe (cette dernière étant une enseignante chevronnée et enseignant dans cette classe de PS-MS depuis 12 ans). Je considère comme « bons élèves », c'est-à-dire les élèves ayant au moins le niveau attendu dans les compétences travaillées en classe dans les domaines des mathématiques, de la motricité globale, du graphisme et du langage, 4 moyennes sections et 14 petites sections. Parmi ces enfants, 9 filles et 9 garçons sont « en réussite scolaire » selon moi. 7 sont des aînés contre 11. D'autre part, il y a un enfant de début d'année et 5 de fin d'année sur les 18 « bons élèves ». Par ailleurs, 5 petites sections et 1 moyenne section ont des difficultés dans les apprentissages, ce qui reste une petite minorité dans ma classe. Parmi ces enfants, il y a 5

¹⁵ Ressource Eduscol, L'évaluation en maternelle, « Quelques points de vigilance » (s.d.). Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/VIGILANCE/06/1/Ress_c1_Eval_points_vigilance_546061.pdf

garçons et 1 fille : 3 aînés sur les 6. De plus, ils sont tous de fin d'année. La particularité de ma classe, cette année, est la suivante : les 5 moyennes sections, très peu nombreux, sont brillants dans tous les domaines, sauf cet élève né en fin d'année, qui éprouve des difficultés dans ses apprentissages. Le groupe de MS est donc très moteur au sein de la classe et aide régulièrement les petits lors des moments d'autonomie (habillage par exemple) ou sur les temps de classes (expliquer un rituel par exemple).

Concernant le domaine du langage oral, prioritaire à la maternelle, des écarts de niveaux de langage se font remarquer au sein de la classe. Avec ma binôme, nous avons réparti nos élèves en deux groupes pour les séances de langage, en fonction de leur participation orale en grand groupe. « *La constitution des groupes conversationnels doit se fonder uniquement sur la quantité de participation verbale au grand groupe (nombre de prises de parole) (...). Il ne s'agit pas de constituer des groupes de niveau, du type « bons », « moyens » ou « mauvais » parleurs mais de créer des conditions conversationnelles favorables aux prises de parole de chacun* »¹⁶ rappelle Muriel Garié, CPC en 2004 dans la circonscription de Gagny-Villemomble. Ainsi, dans notre classe de PS-MS, il y a 13 grands parleurs et 11 petits parleurs. Le groupe des grands parleurs est constitué de cinq élèves de moyenne section et de huit petites sections. Le groupe est relativement homogène en terme de genre car il compte six filles et sept garçons. Parmi ces enfants « grands parleurs », un est de début d'année et deux seulement sont de fin d'année. Or, parmi le groupe de « petits parleurs », qui compte sept garçons et quatre filles de petite section, nous pouvons compter huit enfants de fin d'année sur les onze.



Nous pouvons donc dire que les enfants de fin d'année ont davantage tendance à être des petits parleurs : 8 de fin d'année sur les 11 petits parleurs, contre seulement 2 sur les 13

¹⁶ L'oral et les groupes conversationnels, Muriel Garié, CPC dans la circonscription de Gagny-Villemomble (2004). Repéré à : <http://ien-gagny.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/oral.pdf>.

grands parleurs. D'autre part, nous constatons que les petits parleurs ont tendance à éprouver des difficultés sur le plan scolaire. En effet, les élèves de petite section considérés comme en difficulté énoncés plus haut sont tous des petits parleurs. Enfin, si je reprends le tableau des indicateurs de vigilance concernant le langage oral chez les jeunes enfants pour les enfants normalement scolarisés ¹⁷ (ressource Eduscol), je peux considérer que 2 élèves de ma classe éprouvent des difficultés de langage oral. Ces deux garçons sont tous les deux de fin d'année (l'un est enfant du voyage). D'autre part, trois autres élèves de petite section étaient en difficulté en début d'année scolaire mais ont fait des progrès depuis au niveau de leur langage et ne sont donc plus considérés comme en difficulté.

2 - Contexte de l'enquête

Tout d'abord, j'ai recueilli mes données, c'est-à-dire effectué mes observations et filmé, les lundis, mardis et un mercredi sur deux, de janvier à mars 2019, lors de la troisième période. J'ai regardé mes élèves durant les temps de classe et j'annotais ma grille au fil de la journée quand je voyais un usage d'AIM. Cependant, la matinée est relativement intense en maternelle, avec l'enchaînement de l'accueil, de la motricité et des ateliers. J'ai donc davantage pris le temps de compléter ma grille les après-midis. D'autre part, les vidéos, réalisées avec un appareil photo, filmaient les enfants le matin lors du temps d'atelier consacré aux AIM. L'appareil était posé en hauteur, afin de filmer la table où les élèves devaient s'asseoir¹⁸. Je faisais attention lorsque les élèves s'installaient à la table, afin qu'ils soient bien visibles sur la caméra, et je n'hésitais pas à les replacer si nécessaire.

Étudions à présent les effets indésirables de l'observateur ou de l'appareil photo.

Premièrement, questionnons-nous sur les effets de l'observateur, c'est-à-dire de moi-même. En tant qu'enseignante, je regarde attentivement mes élèves tout au long de la journée. Ils sont donc habitués à me voir les observer et prendre des notes sur mes grilles

17 Ressource Eduscol : « tableau des indicateurs de vigilance concernant le langage oral chez les jeunes enfants, pour les enfants normalement scolarisés » (septembre 2015). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf

18 Référence à l'annexe n°17 : schéma du plan de la classe

d'évaluation. Les observations sociologiques que j'ai mené n'étaient pas grandement différentes de celles ayant pour but l'évaluation. En effet, je les observais sur un temps plutôt court en train de travailler sur un AIM, et j'annotais ma grille pour renseigner leurs usages. Ils n'ont donc pas eu d'impact par ma présence en tant qu'observatrice, selon moi. Si j'avais fait le choix de rester assise près d'eux pendant tout le temps de leur AIM, ma position aurait peut-être eu des effets indésirables. Cependant, mon observation était courte à cause de mes nombreuses autres tâches d'enseignante.

Deuxièmement, l'appareil photo n'a, à mon sens, pas eu non plus véritablement d'impact sur les enfants. Il était positionné avant la mise en route des ateliers et je l'activais seulement une fois les enfants installés ou en cours d'installation. Parfois, je le mettais en route dès le regroupement, avant que les enfants ne se répartissent par groupes pour les ateliers. Il était en hauteur : la plupart des enfants ne le voyaient donc même pas. Ceux qui l'ont aperçu, ou ceux qui m'ont vu l'allumer ou le placer, ne semblaient pas être préoccupés par l'appareil photo, ou par ce qu'il pouvait faire. Je n'ai eu aucune question sur la raison de sa présence, et les enfants qui l'avaient vu ne le regardaient plus ensuite.

D'autre part, lors des ateliers filmés, les cinq enfants d'un même groupe sont tous assis ensemble avec pour but de travailler sur un AIM. Ils sont donc davantage dans l'interaction entre eux, que les enfants apprenant avec un AIM lors des temps libres. Dans ce dernier cas, ils choisissent individuellement, à leur seule initiative, un plateau et s'installent dans le lieu souhaité.

3 - Nature des AIM de la classe

Les AIM¹⁹ de ma classe, ainsi que leur organisation, ont été présentés progressivement au cours de l'année par ma binôme, les ATSEM et moi-même. Ils ne servent qu'à l'entraînement ou le réinvestissement des compétences travaillées en atelier dirigé, et ne construisent pas de nouvelles notions. Ils sont idéalement rangés dans des étagères par domaine, dans les différents espaces de la classe. Concernant ma classe, tous les AIM sont rangés dans un même meuble. Un système de rangement est mis en place : chaque plateau a une gommette et la même gommette est collée à la place où il doit être

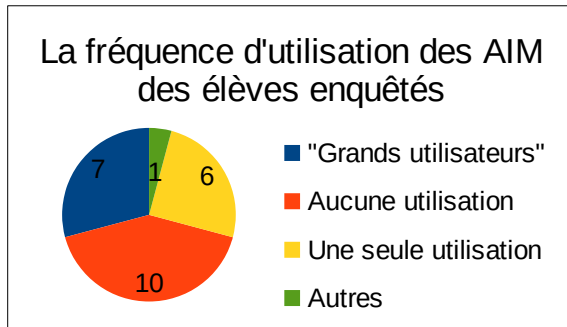
19 Référence à l'annexe n°2 : quelques photographies des AIM de ma classe

rangé dans l'étagère. Les élèves sont amenés à respecter ce rangement. En situation de PES, il est difficile d'aménager la classe comme on le souhaite et on se doit de s'adapter à une organisation pré-établie avec un binôme qui est titulaire de la classe.

Ce sont des plateaux axés principalement sur la motricité fine, car elle est à travailler au quotidien avec ces jeunes élèves. La plupart des plateaux ont pour but de transvaser des petits objets (mous, durs, de différentes tailles) avec tout type de pinces, parfois à des emplacements spécifiques (dans chaque trou de la boîte à œufs par exemple). Un autre plateau consiste à transvaser de l'eau d'un récipient à un autre avec des pipettes. La motricité fine est également travaillée dans le plateau où il faut enfiler des petites perles, ainsi que dans celui des perceuses et le celui des cadenas avec clés. Par ailleurs, le matériel de bricolage, le plateau avec des crayons et des tailles-crayons et un plateau de transvasement d'objets type œufs à l'aide de baguettes font également partie du domaine de la motricité fine. Sur d'autres ateliers, la motricité fine est toujours travaillée mais une autre compétence est mise en avant. C'est le cas des plateaux travaillant les associations, où les élèves doivent mettre le trombone ou la pince à linge correspondant au bon endroit. Ils travaillent l'association des couleurs, ou bien la correspondance des lettres et des écritures. Par exemple, un AIM consiste à mettre la pince à linge K sur la lettre K du disque. Un autre consiste à mettre la pince à linge « A » en capitale sur le « a » en cursive ou en script. Un autre plateau est réservé au graphisme et à l'écriture : il est rempli de sable et les élèves disposent de modèles de lettres en capitales et en cursives à reproduire en respectant le tracé. Certains ateliers vont cibler le domaine des mathématiques : le « puzzle impossible » travaille la logique, un sur les formes (superposer les bonnes formes de bonne taille au modèle), un autre est constitué de plusieurs pots de différentes tailles à empiler ou à ranger (travailler les procédures de comparaison entre les longueurs/tailles) et un dernier sur des encastresments. Un plateau supplémentaire consiste à associer, à l'aide de pinces à linge, les formes géométriques correspondantes. Ainsi, les différents plateaux travaillant la motricité fine sont présents dans la classe depuis le début de l'année. D'autres, au contraire, ont été introduits plus tard, selon les compétences travaillées.

B) Les premiers constats des usages des AIM

1- Premier indicateur observé : la fréquence d'utilisation des AIM lors des temps libres

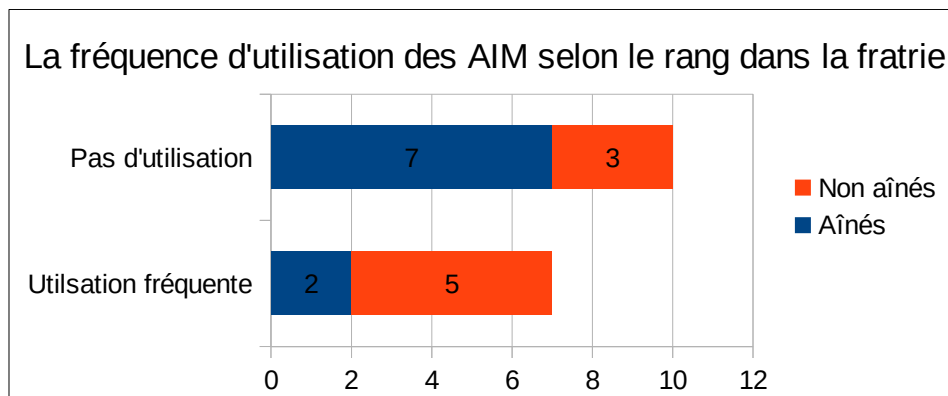


Avant de filmer mes élèves, je les ai observé sur des temps « libres » où ils pouvaient choisir un AIM. J'ai pu remarquer que 7 élèves sur les 24 utilisaient fréquemment les AIM, si je prends en compte le nombre d'utilisations à partir de 3. Je les appelle « grands utilisateurs ». Le

reste de la classe a très peu joué, ou pas du tout, avec les AIM : en effet parmi ces élèves, 10 ne les ont pas utilisés ou une seule fois lors de mon recueil de données. Ainsi, ils sont très peu nombreux à les prendre lors des temps libres, mais cette minorité les utilisent fréquemment.

a) Être aîné ou non : une variable à prendre en compte

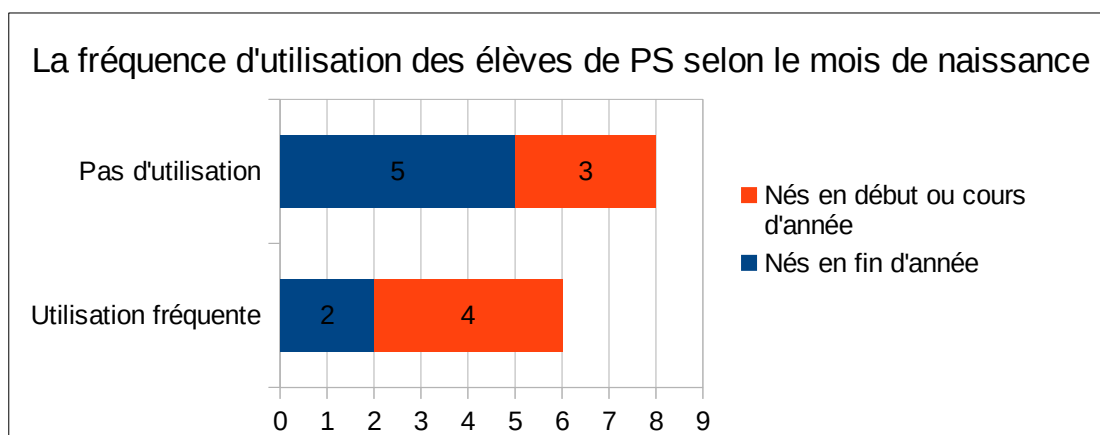
J'ai relevé le nombre de frères et sœurs pour chacun de mes élèves, pensant que cette variable allait influencer les usages des AIM. Cependant, elle n'a que peu d'intérêt car certains ont 2 grands frères ou grandes sœurs, tandis que d'autres ont une petite sœur non scolarisée. Il est donc préférable de regarder si les enfants sont aînés ou non d'une fratrie, d'autant que la moitié de mes élèves sont dans ce cas (11 sur 24), ce qui est donc plus significatif. Ainsi, parmi les « grands utilisateurs » on retrouve 2 aînés. Alors que parmi les 10 qui n'utilisent pas les AIM sur les temps libres, 7 sont aînés.



Nous pouvons ainsi constater que les élèves aînés ont tendance à ne pas utiliser les AIM lors des temps libres, contrairement aux enfants ayant des grands frères ou grandes sœurs.

b) L'impact du mois de naissance des élèves de PS sur la fréquence d'utilisation des AIM

Si nous nous focalisons sur la fréquence d'utilisation des AIM chez les élèves de petite section, nous pouvons observer, sur le diagramme ci-dessous, que 6 enfants utilisent fréquemment les AIM alors que 8 pas du tout. Or, parmi ces 8 derniers, 5 sont nés en fin d'année, contre seulement 2 sur les 6 « grands utilisateurs ». Ainsi, nous pouvons remarquer que les élèves PS nés en fin d'année ont tendance à ne pas utiliser les AIM. D'autre part, ajoutons, à ces élèves qui n'utilisent pas les AIM, ceux qui les ont utilisés une seule fois lors du recueil de données. Sur les 10 élèves de PS de ma classe nés en fin d'année, 8 d'entre eux n'utilisent pas ou peu les AIM. Les enfants de fin d'année vont donc moins être amenés à choisir un AIM lors des temps libres.



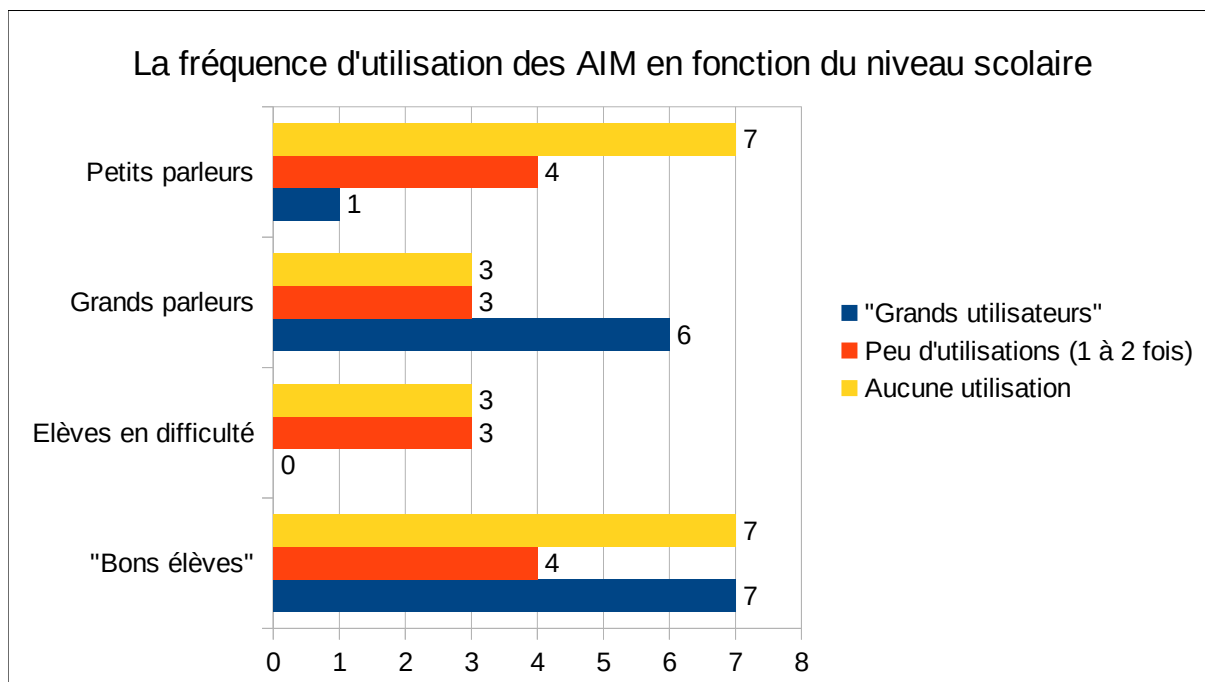
c) Le genre influe sur la fréquence d'utilisation

Il est important de rappeler que ma classe est constituée de 10 filles et de 14 garçons. Les garçons constituent 58 % de la classe. Il est donc nécessaire d'en tenir compte pour l'analyse.

Tout d'abord, si nous regardons les utilisations d'AIM supérieures ou égales à 3, 4 filles et 3 garçons sont concernés. Les filles vont utiliser les AIM en moyenne 4,75 fois contre 4 fois chez les garçons. L'écart n'est pas si important, mais un nombre plus élevé d'utilisations d'AIM se fait tout de même ressentir chez les filles. Si l'on calcule le nombre moyen d'utilisations de toutes les filles de la classe, on obtient 2,2 utilisations d'AIM par fille. Alors qu'on est à seulement 1,2 pour les garçons. Nous pouvons ainsi remarquer un écart de 1 point entre le nombre moyen d'utilisations d'AIM chez les filles et celui chez les garçons. Les filles vont donc davantage être amenées à choisir un AIM librement. D'autre part, parmi les 16 élèves qui n'utilisent pas ou peu les AIM sur les temps libres, il y a seulement 5 filles contre 11 garçons.

d) La fréquence d'utilisation selon les caractéristiques scolaires

Comparons à présent, la fréquence d'utilisation des AIM, par les enfants sur les temps libres, à leurs caractéristiques scolaires. Pour ce faire, le diagramme ci-dessous met en lien les niveaux scolaire et de langage des élèves avec leur fréquence d'utilisation des plateaux.

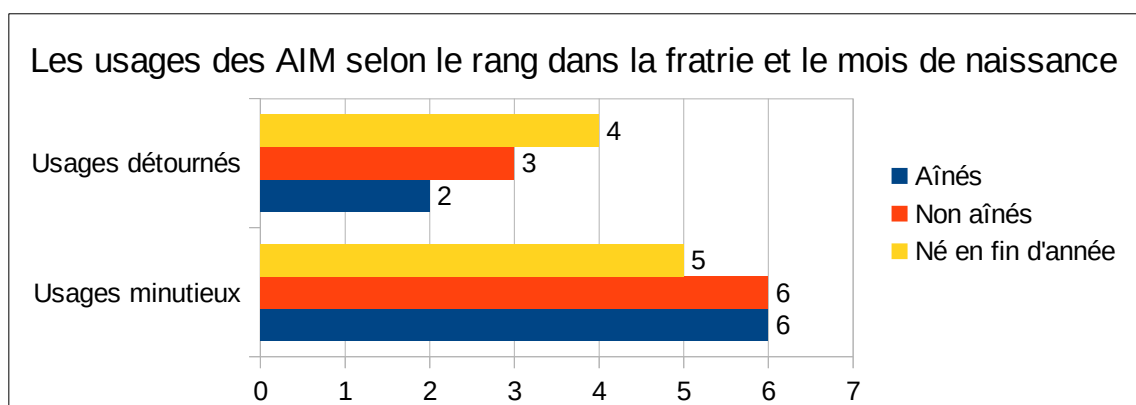


Nous pouvons ainsi remarquer que les « grands utilisateurs » sont tous des « bons élèves ». Ils sont également tous grands parleurs, sauf un, qui a un petit niveau de langage. D'autre part, les élèves n'utilisant jamais les AIM lors des temps libres sont aussi des « bons élèves », mais davantage petits parleurs. En effet, 7 sur les 10 « non-utilisateurs » sont petits parleurs. Parmi ces élèves qui n'utilisent pas les AIM, 3 sont en difficulté. De plus, les enfants utilisant peu les plateaux sont presque autant « bons élèves » qu'élèves en difficulté : on compte 4 « bons élèves » contre 3 en difficulté. Concernant leur niveau de langage, on note 3 grands parleurs et 4 petits parleurs. Ainsi, la catégorie des élèves utilisant peu les AIM est hétérogène concernant les niveaux de langage et scolaire des enfants. Cependant, les petits parleurs ont tendance à ne pas utiliser les AIM lors des temps libres. En conclusion, nous pouvons noter que les « bons élèves » grands parleurs sont amenés à utiliser fréquemment les AIM.

2- Les usages observés des AIM

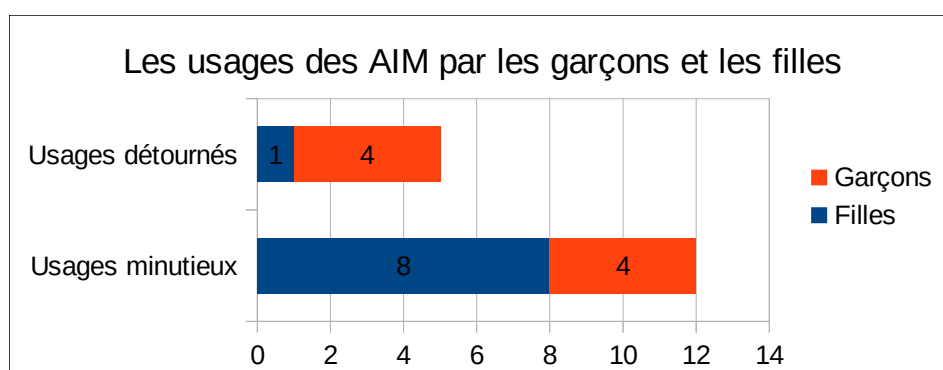
a) Usages minutieux ou détournés du matériel

Tout d'abord, je distingue les usages minutieux, c'est-à-dire où l'élève respecte la consigne de l'AIM en manipulant correctement le matériel à disposition, de celui détourné, où l'élève se « facilite la tâche » pour réussir l'AIM en utilisant le matériel à sa guise. Relevons le nombre d'utilisations minutieuses ou détournées à partir de 2 dans la grille d'observation. Nous pouvons remarquer que 12 élèves utilisent le matériel de manière minutieuse, contre 5 qui le détournent. Un élève a autant de fois détourné le matériel qu'il ne l'a utilisé correctement : je ne le compte donc dans aucune catégorie.



Nous pouvons constater, dans ce diagramme, que 6 enfants aînés de fratrie utilisent minutieusement le matériel, contre 6 non aînés. Concernant les utilisations détournées du matériel, 2 élèves sont aînés, contre 3. D'autre part, parmi les élèves qui utilisent minutieusement les AIM, 5 sont de fin d'année, contre 4 chez les élèves détournant le matériel. Ainsi, être né en fin d'année ne détermine pas un usage détourné. De même, le rang dans la fratrie n'a pas d'incidence sur les usages des AIM.

Focalisons nous à présent sur le genre. Cette variable influence-t-elle les usages des AIM ? Pour répondre à cette interrogation, le diagramme suivant compare les usages des plateaux selon le genre.



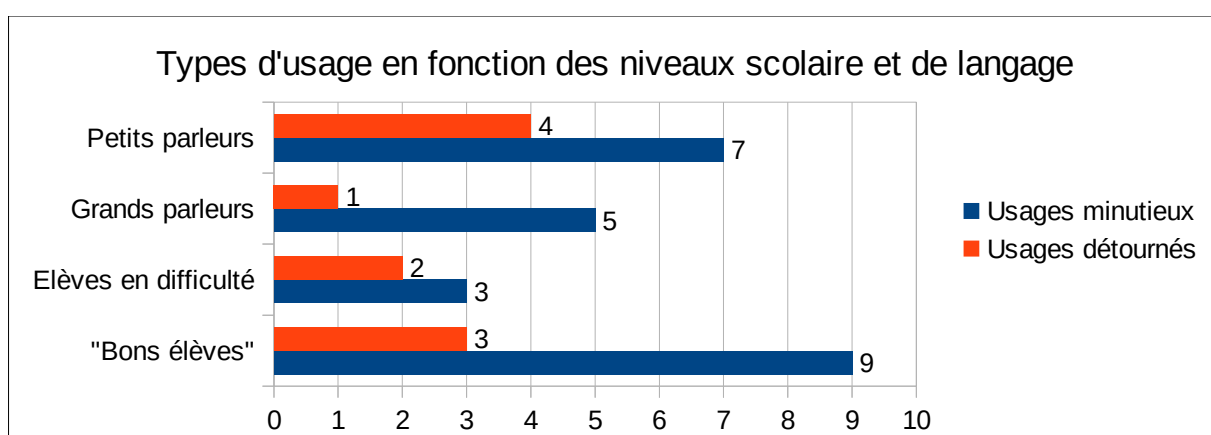
Nous pouvons relever que, sur les 12 enfants qui utilisent minutieusement les AIM, 8 sont des filles contre 4 garçons. Parmi les 5 élèves détournant régulièrement le matériel, nous comptons 1 fille et 4 garçons. Les filles sont donc davantage amenées à utiliser le matériel de manière légitime. Dans son ouvrage, Filles et garçons au lycée professionnel. Rapport à l'école et rapport de genre, Séverine Depoilly affirme que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. En effet, lors de son enquête menée de 2006 à 2009 dans un lycée professionnel de banlieue parisienne, elle constate que les garçons sont moins adaptés aux normes scolaires que les filles. Ces dernières, quant à elles, modulent leur comportement selon la situation. Elles répondent, en ce sens, aux exigences de l'institution. Cette étude, réalisée avec des lycéens, confirme pourtant nos constats des différences genrées chez les jeunes élèves, dès leur première année de scolarisation.

D'autre part, parmi les élèves qui n'utilisent pas le matériel de manière légitime, certains jouent avec. Ils ne sont donc plus dans un but de réalisation de l'AIM. Ils ont décroché et s'amuse avec le plateau. C'est en effet le cas de 3 enfants parmi les 5 élèves détournant le matériel : 2 garçons contre seulement 1 fille. Les écarts en terme de genre

sont très peu significatifs ici, même si la part des garçons jouant reste supérieure à celle des filles.

En conclusion, les filles ont tendance à se saisir des plateaux de manière légitime, ayant intégré les normes scolaires. En revanche, les garçons, moins adaptés aux codes de l'institution, sont plus nombreux à détourner le matériel pour arriver à leurs fins, ou bien à jouer avec, en changeant complètement l'objectif de l'atelier.

Étudions maintenant les usages des AIM en fonction du niveau des enfants. Les niveaux scolaire et de langage ont-ils un impact sur le type d'usage observé des AIM ? Pour y répondre, ce diagramme met en lien ces différentes variables.



Nous pouvons voir que les usages minutieux sont davantage réalisés par les « bons élèves ». En effet, nous comptons 9 « bons élèves » sur 12 utilisant les AIM de manière minutieuse. D'autre part, les élèves en difficulté sont partagés entre les usages minutieux ou détournés des plateaux : 3 élèves travaillent minutieusement et 2 détournent le matériel. Enfin, les petits parleurs sont plus nombreux à détourner le matériel que les grands parleurs : 4 contre seulement 1. Cependant, nous pouvons noter qu'il y a tout de même plus de petits parleurs travaillant minutieusement que détournant les plateaux. Ainsi, le niveau de langage des élèves n'influe pas l'usage qu'ils feront des AIM. Enfin, les « bons élèves » ont tendance à utiliser minutieusement les AIM. Ceci nous renvoie à l'ouvrage de Murielle Darmon, *La socialisation*, dans lequel elle affirme que « *certaines socialisations familiales sont plus en harmonie que d'autres avec les principes de socialisation scolaire* »²⁰. En effet, certaines familles issues des classes moyennes ou supérieures ont les codes de l'école. Les « bons élèves » de ma classe vivent sûrement, pour la plupart, dans des

²⁰ DARMON M. (2007), *La socialisation*, Armand Colin, Paris, p. 23.

milieux familiaux où les normes scolaires ont été intégrées avant même l'entrée à l'école. On peut donc supposer qu'ils comprennent les attentes de l'institution et s'y conforment. Par ailleurs, l'auteure évoque l'étude de Chamboredon et Prévot, qui ont travaillé sur la place du jeu dans la socialisation de classe. Ils affirment que « *certaines jeux et usages de jeux rendent possible d'introduire l'école à la maison et vont de ce fait préparer l'enfant aux réquisits scolaires* »²¹. Certains élèves vont donc être dans une continuité, d'autres dans une rupture forte. Les socialisations familiales sont donc un « *terreau de véritables inégalités* », écrit Murielle Darmon.

Toutefois, il est nécessaire de nuancer ces résultats : certains AIM amènent davantage les élèves à détourner le matériel. En effet, les plateaux qui consistent en un transvasement de petits objets à l'aide d'une pince sont très souvent détournés. Par exemple, c'est le cas de Lou et Anthony. Contrairement à eux, Noé et Nino utilisent très souvent l'atelier bricolage et celui où il faut enfiler des perles : ils sont dans la catégorie des élèves qui utilisent minutieusement le matériel. Ces AIM sont plus faciles et apportent un résultat à la fin : par exemple, un collier de perles.

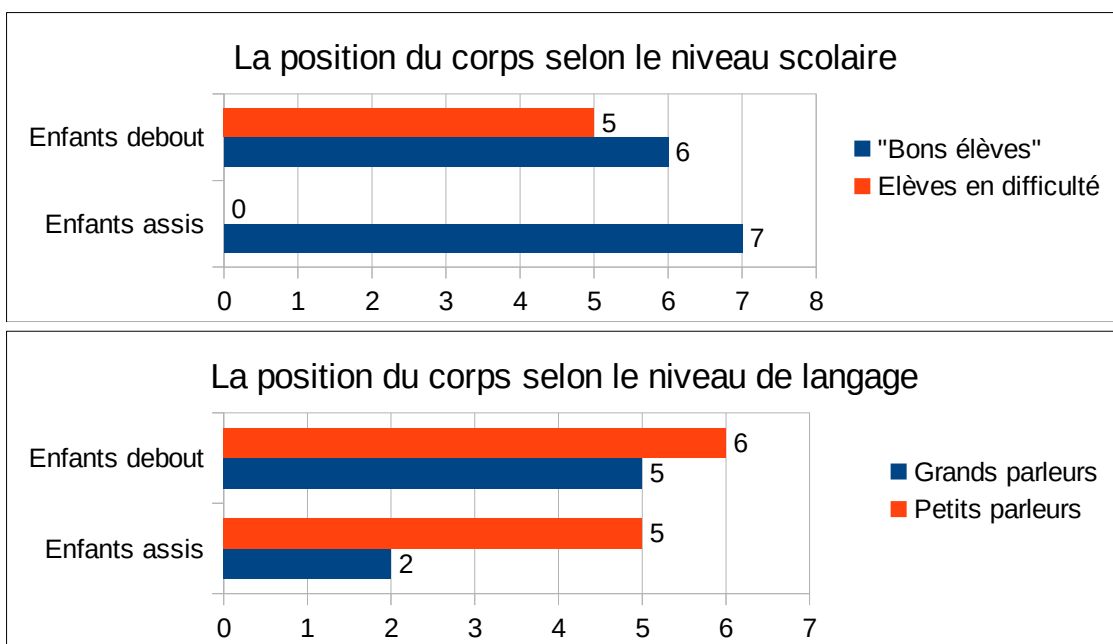
b) La position du corps

La position du corps des élèves, en situation de réalisation d'un AIM, n'a pu être observée que lors des temps libres. Ils avaient le droit de se placer où ils le souhaitent dans la classe. Lors des temps filmés d'ateliers réservés aux AIM, les élèves avaient pour consigne de s'asseoir à une table spécifique. Cependant, j'ai tout de même pu relever, lors des temps d'ateliers, les élèves qui restaient debout malgré la consigne donnée. Ainsi, nous pouvons constater que la répartition est presque égale : 11 enfants travaillent régulièrement sur un AIM debout, et 11 y travaillent régulièrement assis. Parmi les 11 travaillant debout, un enfant change souvent de position : il s'allonge sur le canapé de la bibliothèque de la classe, travaille à genoux par terre, debout et parfois s'assoit à une chaise. Cet enfant, très bon élève, est d'ailleurs continuellement en train de bouger ; il ne peut pas rester en place.

21 DARMON M., *Ibid*, p. 30

Comparons à présent les caractéristiques scolaires des enfants avec la position choisie lors d'un travail sur un AIM. Tout d'abord, l'ensemble des élèves de moyenne section prennent régulièrement la position assise pour utiliser un plateau. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces derniers ont été davantage socialisés dans le milieu scolaire que les élèves de PS. Ils ont en effet intériorisé les règles de l'école, dont celle selon laquelle un travail au sein de la classe se fait assis face à une table. De plus, ils ont tous un très bon niveau scolaire, mis à part un enfant qui éprouve quelques difficultés. Cela confirme qu'ils investissent pleinement leur métier d'élève.

Afin de poursuivre l'analyse, nous nous concentrons, à présent, uniquement sur la position du corps des élèves de petite section lors de la réalisation d'un AIM. Pour ce faire, les deux diagrammes suivants mettent en lien le niveau de ces élèves avec la position prise pour réaliser un AIM.

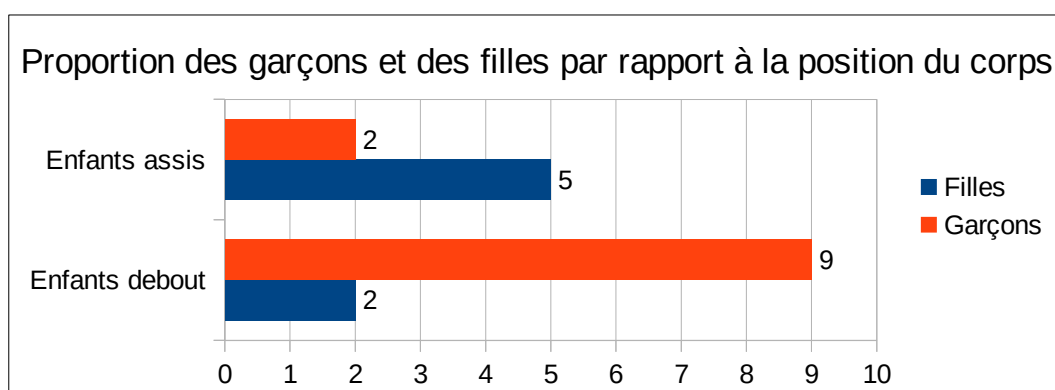


Nous relevons 7 enfants PS en position assise à une table et 11 qui se tiennent debout. Parmi les 7 assis, 2 sont des grands parleurs et 5 des petits parleurs. Nous pouvons compter 5 grands parleurs et 6 petits parleurs dans le groupe des élèves debout. D'autre part, chez les élèves debout, 6 sont considérés comme bons élèves et 5 éprouvent des difficultés scolaires. En revanche, dans le groupe des élèves assis, tous les 7 sont considérés comme bons élèves et aucun n'éprouve de difficulté. En somme, le niveau de langage ne

détermine pas la position du corps. Toutefois, le niveau scolaire influe sur la position du corps : les élèves en difficulté ont tendance à rester debout.

Enfin, regardons le mois de naissance de ces élèves de petite-section. Nous pouvons constater que 7 enfants, sur les 11 qui se tiennent debout, sont de fin d'année : cela correspond donc à 64 % des enfants debout. Parmi les 7 élèves de PS qui choisissent la position assise, 4 sont de fin d'année, ce qui représente 57 % des élèves assis. Ainsi, le mois de naissance n'a pas d'influence particulière sur la position choisie : on retrouve presque autant d'enfants nés en fin d'année dans les deux cas. En revanche, si l'on relève le rang dans la fratrie, nous pouvons compter 3 non aînés sur les 7 assis, contre 6 sur les 11 debout. Ainsi, les élèves non aînés ont davantage tendance à travailler debout. Cependant, ces chiffres sont à nuancer car il y a peu d'écart.

Penchons-nous à présent sur la position du corps en fonction du genre. 2 filles contre 9 garçons se tiennent debout pour réaliser un AIM. Cela donne les statistiques suivantes : parmi les enfants travaillant debout, 18 % sont des filles et 82 % sont des garçons. Au contraire, parmi les enfants travaillant assis, on compte 71 % de filles contre 29 % de garçons.

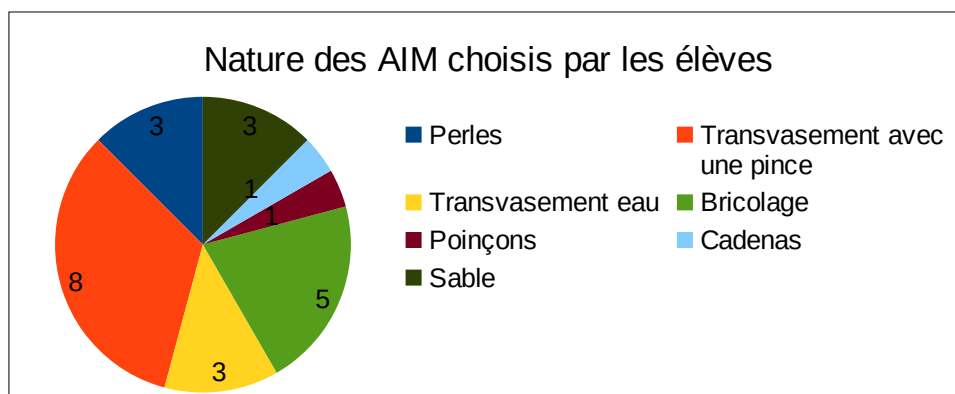


Nous pouvons donc constater que les garçons sont davantage amenés à réaliser leur AIM debout, contrairement aux filles qui préfèrent s'asseoir. Ceci nous renvoie à l'ouvrage de Murielle Darmon, La socialisation, où elle rappelle que les différences de genre s'inscrivent dans les corps : dans les façons de se tenir, de parler, ou encore de marcher. Nous pouvons en effet constater, dans ce travail de recherche, que les façons de se tenir pour réaliser un AIM sont différentes selon le genre des enfants, et ce dès la première

année de scolarisation. La socialisation, nous dit Murielle Darmon, qui désigne l'« *incorporation des structures du monde social* »²², construit en effet un rapport particulier au corps. La différenciation des vêtements inculque, par exemple, un rapport spécifique au corps. L'auteure explique également que les garçons et les filles n'ont pas le même rapport à l'espace. Ainsi, la socialisation est un apprentissage qui « *façonne chaque corps selon les structures du milieu où il grandit* »²³. Murielle Darmon reprend, dans son ouvrage, les idées de Marce Mauss, pionnier de la sociologie de l'incorporation. Ce dernier affirme que, selon les générations et les pays, nous avons des façons différentes de marcher, se tenir, nager, etc. La socialisation fabrique donc des corps différents selon lui. Darmon complète la définition de ce terme, en ajoutant à la dimension des corps de Marcel Mauss, la théorie de Bourdieu, selon laquelle la socialisation fabrique aussi tout un rapport au monde social. Elle résulte donc également d'une incorporation d'un capital culturel, par la transmission de l'héritage culturel des parents aux enfants.

c) La nature des AIM choisis par les élèves

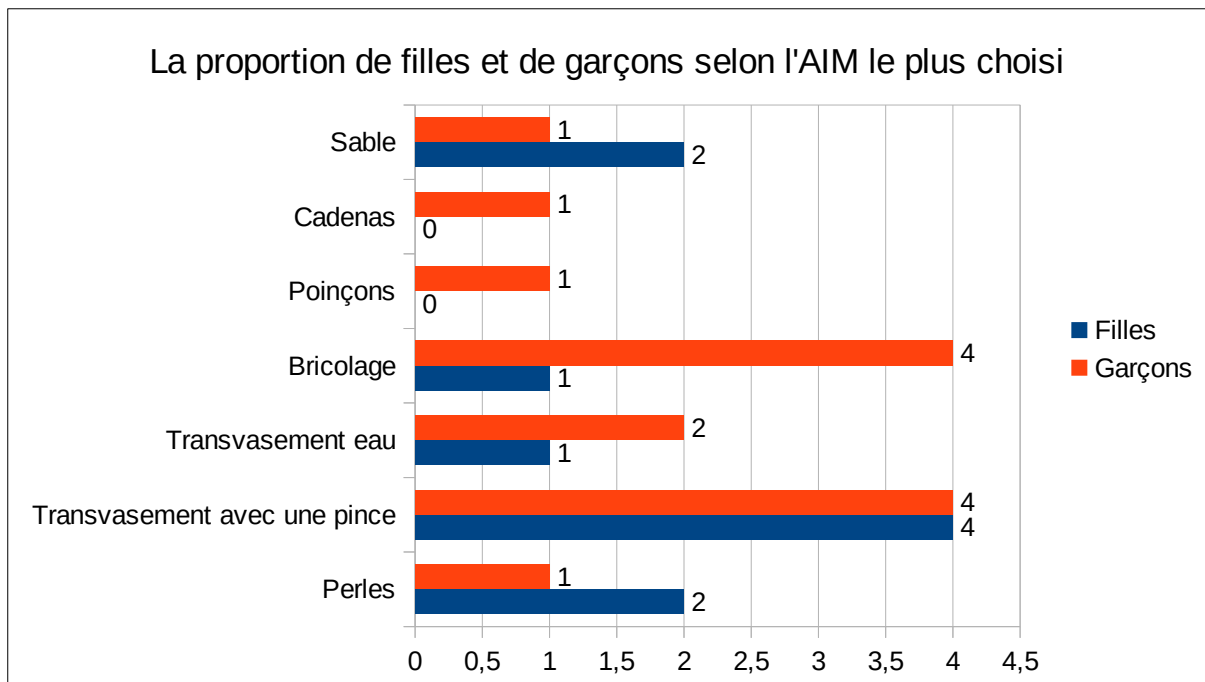
Tout d'abord, j'ai relevé les AIM les plus choisis : à partir de 2 utilisations/élève, ou bien le plateau que l'élève a le plus utilisé. Les 7 AIM les plus choisis sont les suivants : le plateau des perles, de transvasement avec une pince, de transvasement d'eau, les poinçons, les cadenas, le bricolage. Tous ces AIM travaillent la motricité fine. Le dernier est la barquette de sable, sur le graphisme avec le doigt. De manière générale, les plateaux sur la motricité fine sont les plus sélectionnés par les élèves.



22 DARMON M. (2007), *La socialisation*, op. cit., p. 18

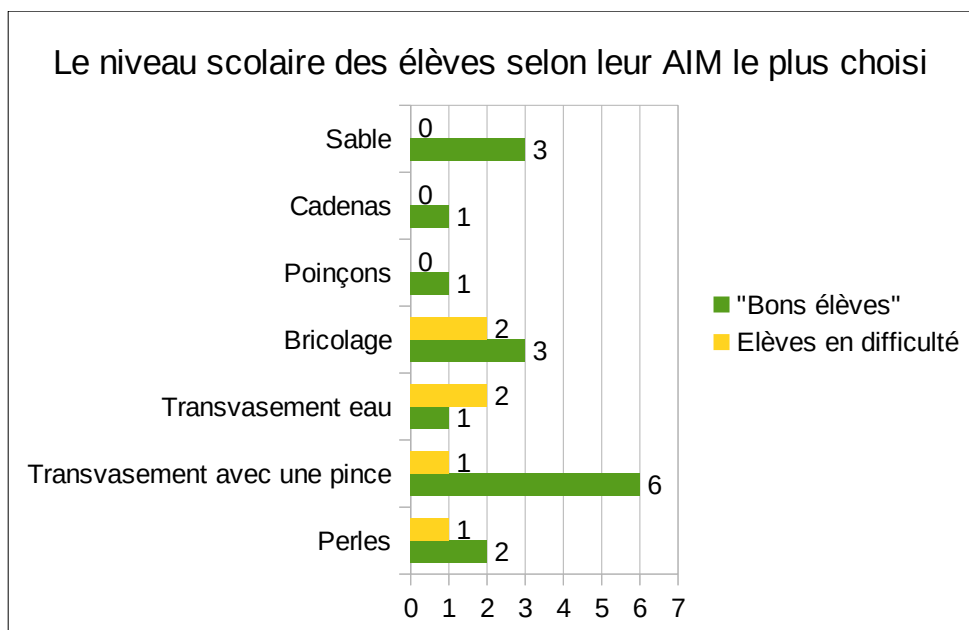
23 DARMON M. *Ibid*, p.18

Dans un premier temps, comparons le choix des plateaux avec la variable du genre. Le genre influence-t-il le choix de l'AIM ? Les filles et les garçons travaillent-ils sur les mêmes plateaux ? Ou bien ont-ils des préférences différentes ? Pour répondre à ces interrogations, le diagramme suivant associe la nature des AIM les plus choisis et le genre.

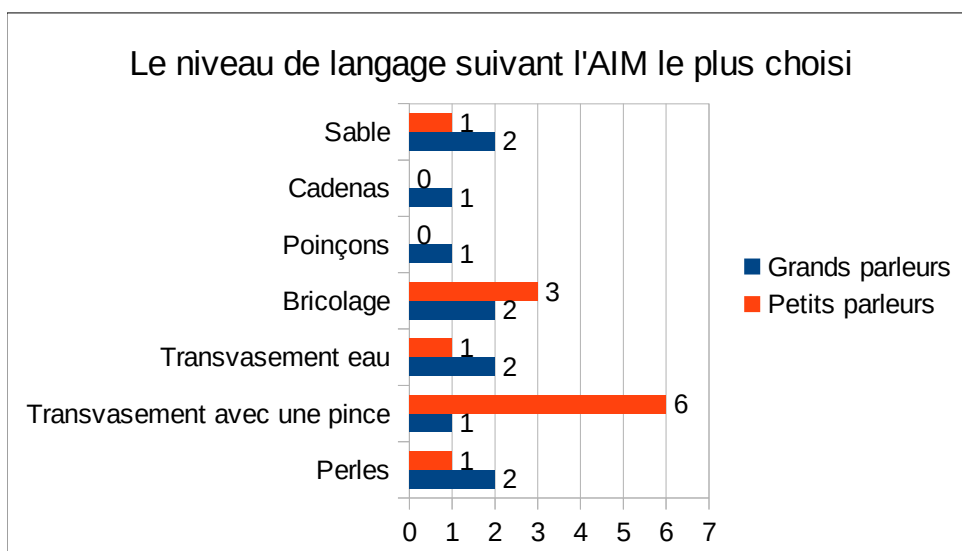


Nous pouvons constater que les écarts sont peu significatifs entre les AIM préférés par les filles et ceux par les garçons, avec seulement 1 point d'écart. Ceci est principalement lié à l'effectif de la classe : 14 garçons contre 10 filles. Cependant, une tendance ressort : l'AIM bricolage est davantage choisi par les garçons. En effet, 4 garçons l'ont le plus choisi contre seulement 1 fille. Relevons la fréquence d'utilisation de l'AIM bricolage parmi tous les élèves. Nous pouvons noter 16 réalisations pour 8 garçons, contre 3 pour 3 filles. De plus, les quelques filles qui vont le prendre, vont le réaliser une seule fois, tandis que les garçons ont voulu réitérer l'expérience un certain nombre de fois. De même, le plateau de perles est utilisé différemment selon le sexe des enfants : nous pouvons observer 10 utilisations par 3 garçons contre 8 utilisations par 5 filles. Nous pouvons donc constater que les filles vont être plus nombreuses à choisir ce plateau de perles. Cependant, le nombre d'utilisations chez les garçons est supérieur car un petit garçon, Noé, choisit ce plateau de très nombreuses fois (7 fois lors de mon recueil) et fait donc hausser ce résultat.

Dans un second temps, penchons-nous sur la nature des AIM choisis selon le niveau scolaire des élèves. Pour ce faire, les deux diagrammes suivants couplent les variables « AIM le plus choisi » et « niveaux scolaire et de langage des élèves ».



En premier lieu, nous pouvons remarquer que les élèves en difficulté vont davantage se tourner vers les plateaux de bricolage et de transvasement. De plus, nous observons que les « bons élèves » prennent également les plateaux de transvasement, mais aussi le bricolage et la barquette de sable. Ce dernier est utilisé uniquement par des « bons élèves ».

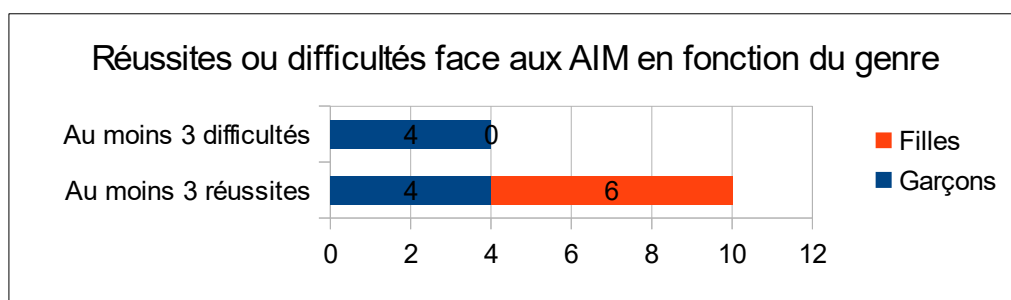


Ensuite, si nous regardons le second diagramme, nous constatons que les petits parleurs sont davantage tournés vers les plateaux de transvasement à l'aide d'une pince, les plateaux de bricolage. En revanche, les grands parleurs vont plus opter pour les AIM

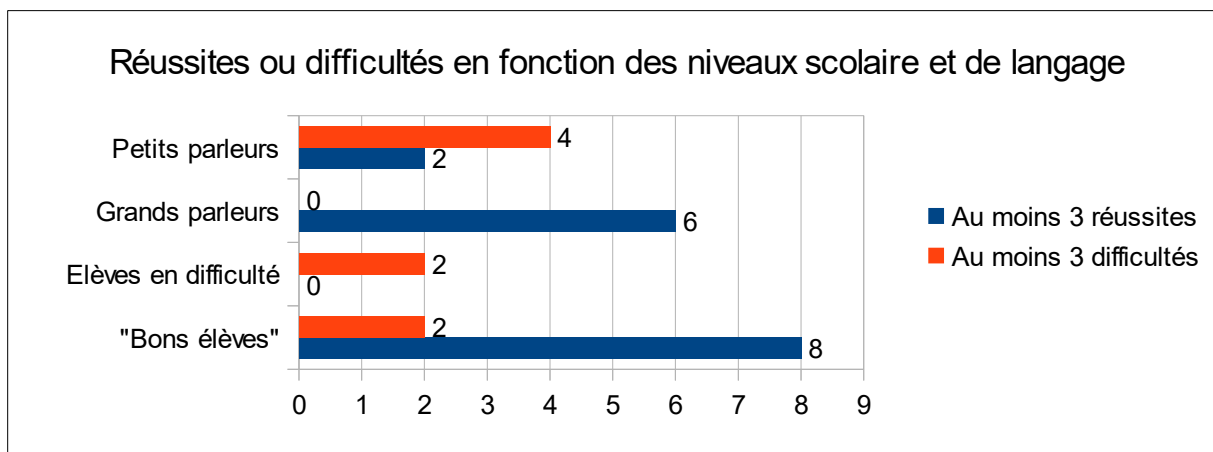
suivants : la barquette de sable (graphisme), les perles et le bricolage. En conclusion, les plateaux de transvasement sont les préférés des élèves, quel que soit leur niveau scolaire ou de langage. La barquette de sable faisant travailler le graphisme est un peu plus utilisée par les « bons élèves » grands parleurs. Le niveau scolaire ou de langage a donc peu d'impact sur le choix des AIM.

d) Le niveau de réussite face aux AIM

Quel est le niveau de réussite des élèves face aux AIM ? Est-il déterminé par le genre ? Ou bien par le niveau scolaire ? Relevons à présent le nombre d'élèves qui ont au moins 3 réussites et ceux qui ont éprouvé des difficultés au moins 3 fois. Le nombre d'élèves concernés s'élève donc à 14.



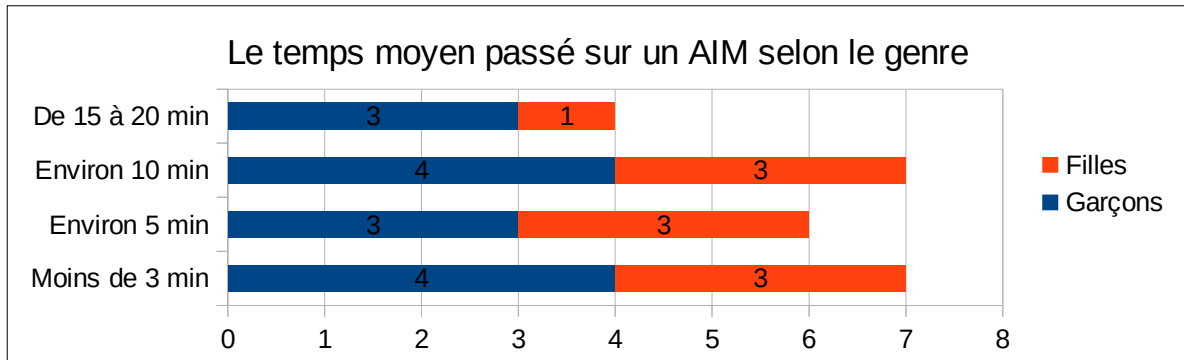
Tout d'abord, comparons le niveau de réussite avec le genre, à l'aide de ce diagramme. Nous pouvons constater que 10 élèves ont réussi leur AIM au moins 3 fois sur le temps de recueil de données. Ce groupe est composé de 6 filles et 4 garçons. Par ailleurs, 4 élèves ont éprouvé au moins trois fois des difficultés dans la réalisation de leur AIM : tous garçons. Ainsi, nous remarquons que les élèves de PS-MS sont peu en difficulté lors des temps d'AIM. D'autre part, nous notons que les garçons ont tendance à éprouver plus de difficultés sur les plateaux que les filles. Nous pouvons en conclure que ces dernières sont davantage en réussite que les garçons, au vu de l'effectif des filles (10) par rapport à celui des garçons (14) de la classe.



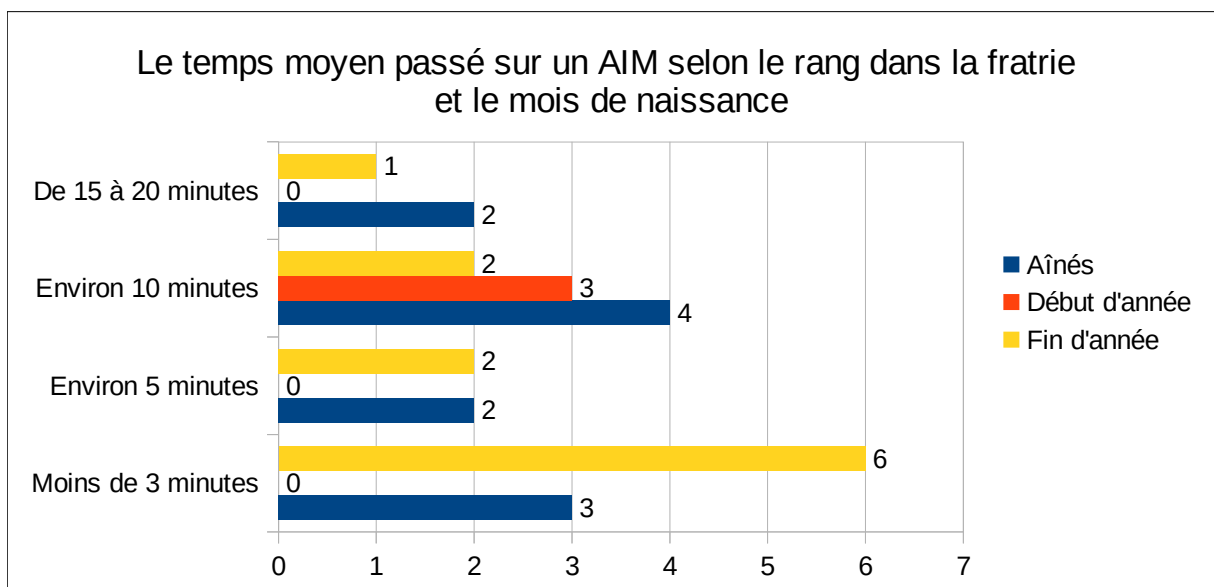
D'autre part, analysons les réussites ou les difficultés en fonction des niveaux scolaire et de langage des élèves. Nous pouvons constater, sur ce diagramme, que les élèves éprouvant des difficultés sur les AIM sont davantage des petits parleurs. En effet, 4 d'entre eux en ont éprouvé au moins 3, tandis que nous ne comptons aucun grand parleur en difficulté face à un AIM. De plus, seulement 2 élèves en difficulté ont connu des obstacles sur un plateau, tout comme 2 « bons élèves ». Toutefois, aucun élève en difficulté n'a été en situation de réussite plus de 3 fois sur les AIM. Nous pouvons donc en conclure que les élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires ne le sont pas forcément face à un AIM : seulement 2 sont concernés sur les 6 considérés comme en difficulté dans la classe. Cependant, ils ne sont pas fréquemment en situation de réussite.

e) Le temps moyen passé sur un AIM

Intéressons nous, à présent, au temps moyen passé sur un AIM. Pour ce faire, le diagramme ci-dessous met en lien le temps moyen avec le genre. Nous pouvons constater que les écarts sont peu significatifs (de 1 ou 2 points). Toutefois, nous remarquons que peu d'élèves travaillent plus de 10 minutes sur un AIM. Concernant les différences de genre, nous notons que les effectifs de filles et de garçons sont partagés. Le genre n'influe donc pas sur le temps passé avec un AIM.



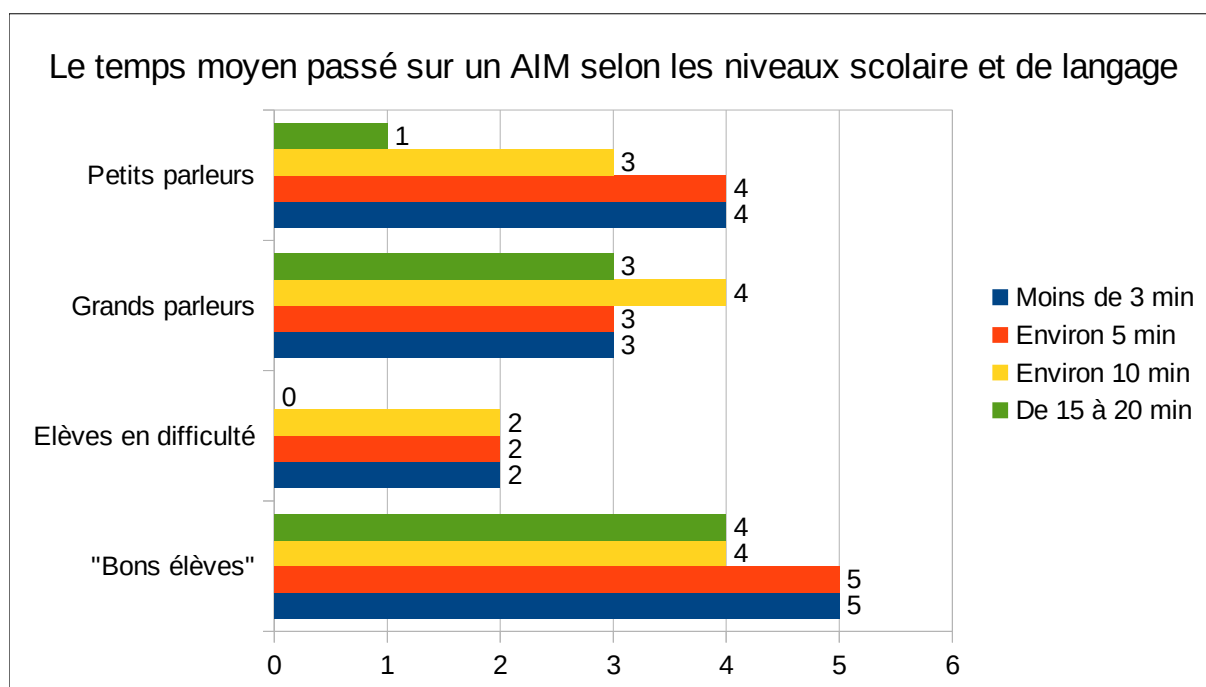
D'autre part, penchons-nous sur la variable du rang dans la fratrie et celle du mois de naissance. Déterminent-elles le temps moyen passé sur un plateau ?



Sur ce diagramme, nous constatons que les élèves aînés passent des temps différents sur les AIM. En effet, les écarts sont peu significatifs : 2 aînés passent de 15 à 20 minutes, 2 autres environ 5 minutes, 4 pour 10 minutes, et les 3 derniers moins de trois minutes. Ainsi, le rang dans la fratrie n'a donc pas d'influence sur le temps passé à un AIM.

D'autre part, nous remarquons que les 3 enfants de la classe, nés en début d'année, passent en moyenne 10 minutes sur un AIM. Toutefois, ce résultat est peut-être une coïncidence. Enfin, nous retrouvons les élèves nés en fin d'année prioritairement sur un temps très court lors d'un AIM. En effet, 6 élèves de fin d'année travaillent en moyenne moins de trois minutes sur un plateau. Nous pouvons en conclure que les enfants nés en fin d'année sont davantage amenés à passer très peu de temps, et donc à survoler, les AIM.

Enfin, analysons le temps moyen en fonction des niveaux de langage et scolaire des élèves. Pour ce faire, le diagramme suivant met en lien ces variables.



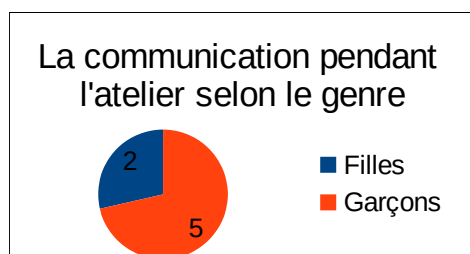
Tout d’abord, nous notons que les écarts sont peu significatifs. Cependant, quelques tendances se dégagent. Premièrement, aucun élève en difficulté ne passe plus de 10 minutes sur un AIM. Le temps moyen de ces élèves sur un plateau est de 5 minutes. *En effet, 2 élèves y passent en moyenne moins de 3 minutes ; 2 autres 5 minutes et enfin 2 derniers 10 minutes.* Deuxièmement, les « bons élèves » sont partagés entre les différents temps moyens passés sur un plateau : *5 y passent moins de 3 minutes et 5 autres environ 5 minutes. 4 y passent 10 minutes environ et 4 également y passent entre 15 et 20 minutes.* Ainsi, être « bon élève » n’a pas d’influence sur le temps passé à un AIM : il peut aller de moins de 3 minutes à 20 minutes selon les enfants. Enfin, les petits parleurs vont y passer moins de temps en moyenne. En effet, 8 petits parleurs sur 12 y passent 5 minutes ou moins. Les grands parleurs sont, quant à eux, répartis de manière équitable dans les différents temps.

3- L’aspect collectif

Il faut savoir que la dimension collective a été relevée principalement lors du visionnage des vidéos de séances avec les PS. Les élèves de MS ne sont donc pas concernés par ces résultats.

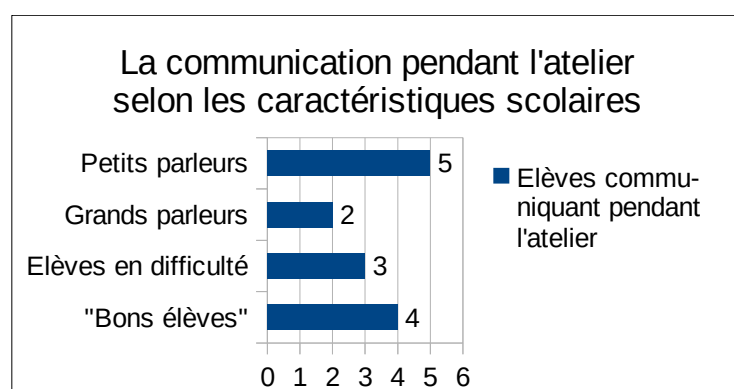
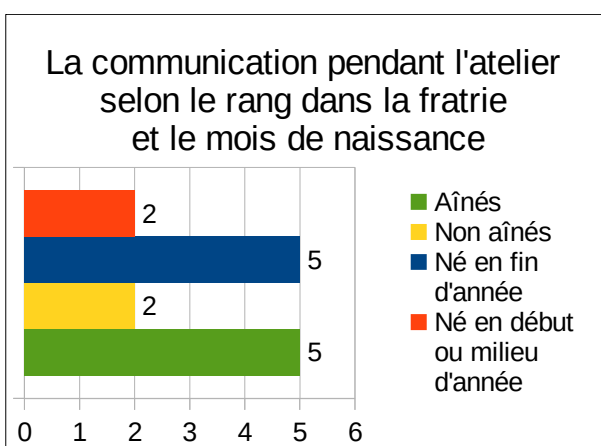
a) Communiquer avec ses pairs pendant l'atelier

Dans cette classe, nous avons 7 élèves de PS sur les 19 qui communiquent avec leurs camarades pendant l'atelier, que ce soit verbalement ou non. Analysons à présent le fait de communiquer ou non en terme de genre.



Nous constatons, dans ce diagramme ci-contre, qu'il s'agit de 5 garçons et 2 filles. Ainsi, nous pouvons avancer que les garçons communiquent davantage que les filles lors de ces temps.

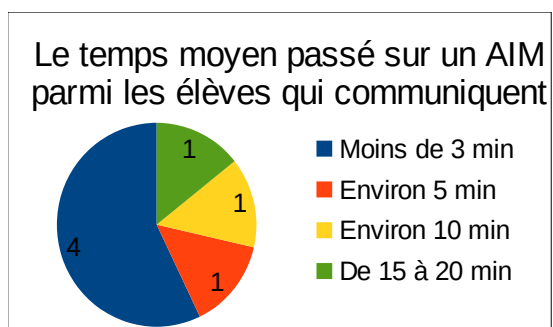
D'autre part, sur le second diagramme, ci-contre, nous pouvons noter que les aînés échangent plus que les non-aînés : 5 contre 2. De même, les enfants nés en fin d'année partagent davantage avec leurs pairs : 5 contre 2. Ainsi, un garçon aîné, né en fin d'année, aura plus de chances de communiquer avec ses camarades qu'un autre.



D'autre part, ce troisième diagramme ci-contre nous montre le nombre d'élèves communicant avec les autres pendant les AIM suivant leurs niveaux scolaire et de langage. Nous pouvons constater que les petits parleurs sont davantage

amenés à échanger avec les autres : ils sont au nombre de 5. Les grands parleurs sont, quant à eux, plutôt silencieux : 2 seulement parlent. Toutefois, les élèves communiquent quel que soit leur niveau scolaire : nous comptons 3 élèves en difficulté et 4 « bons élèves ». Le niveau scolaire n'influe donc pas sur la communication aux autres. De plus, un

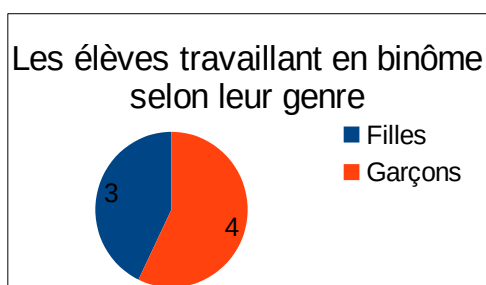
petit niveau de langage peut engendrer de la communication avec les autres. Cependant, il faut être vigilant sur ce résultat car le nombre de petits parleurs PS est nettement supérieur à celui des grands parleurs PS : 12 contre 7 respectivement.



Enfin, ce dernier diagramme nous montre que les élèves qui ont l'habitude de communiquer avec les autres, passent pour la plupart, moins de 3 minutes en moyenne sur un AIM. Ce sont donc des élèves qui ne s'engagent pas dans leur tâche et qui préfèrent échanger avec les autres.

b) Le travail en binôme

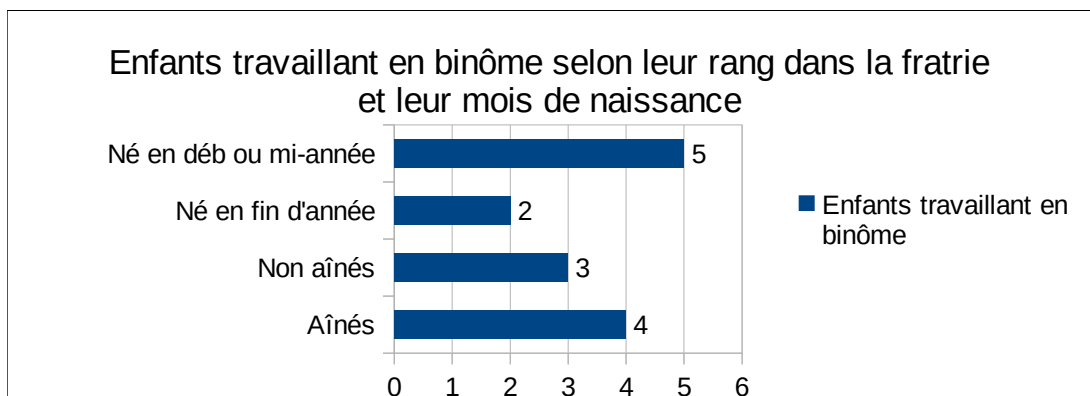
Étudions à présent le travail en binôme. Quelles sont les caractéristiques des enfants réalisant un AIM à deux ? Tout d'abord, nous pouvons constater que les élèves travaillant en binôme sont au nombre de 7 sur les 19 petites sections. Il n'est donc pas rare de voir des élèves travaillant à deux sur les plateaux, alors qu'un des principes de la pédagogie Montessori, et aussi une des limites vue dans la première partie de ce mémoire, est de faire travailler les élèves individuellement, chacun sur un plateau. Les élèves semblent enrichir leur travail sur plateaux en le réalisant à 2. Cela apporte, en ce sens, une dimension collective à la pédagogie Montessori, non négligeable dans une classe de petite section où un des enjeux primordiaux est d'apprendre et de vivre ensemble.



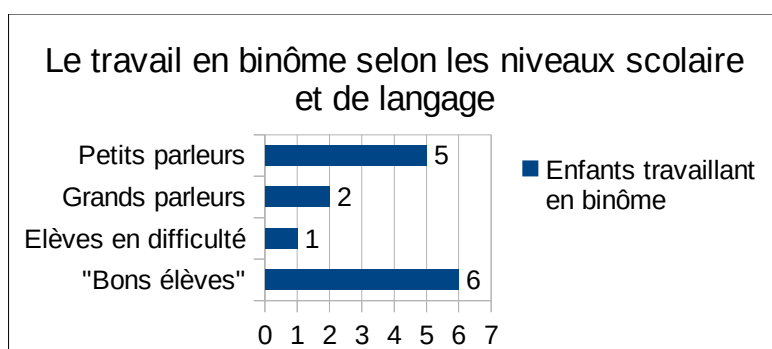
De plus, ce diagramme ci-contre nous montre que 4 garçons sont concernés par le travail en binôme contre 3 filles, ce qui est relativement équitable. Le genre n'influe donc pas le travail en binôme.

D'autre part, le nombre d'élèves travaillant à deux concerne moins d'enfants nés en fin d'année, contrairement aux enfants qui communiquent pendant l'atelier. En effet, nous comptabilisons, sur le diagramme suivant, seulement 2 enfants nés en fin d'année qui travaillent en binôme. Ainsi, les enfants de fin d'année sont peu concernés par le travail en

binôme. Enfin, nous pouvons observer que le rang dans la fratrie n'a pas d'incidence sur le travail en binôme : 4 aînés et 3 non-aînés travaillent à deux.



D'autre part, le diagramme suivant nous montre le niveau scolaire des élèves travaillant en



binôme. Nous pouvons constater que 1 seul élève en difficulté travaille en binôme, contre 6 « bons élèves ». Le travail à deux se fait donc davantage entre « bons élèves ». De plus,

nous comptons 5 petits parleurs travaillant en binôme, contre seulement 2 grands parleurs. Un petit niveau de langage peut amener les élèves à travailler à deux. Toutefois, soyons vigilants sur ces conclusions pour les raisons expliquées plus haut.

En conclusion, l'aspect collectif se remarque chez un bon nombre d'élèves de PS lors de la réalisation d'un AIM. Cependant, il est nécessaire de différencier la communication aux pairs, verbale ou non, du travail en binôme. Communiquer pendant l'atelier concerne davantage les élèves dont la mise en route est difficile. Ils éprouvent quelques difficultés à se mettre à la tâche et à se concentrer sur un AIM. Ce sont principalement des garçons nés en fin d'année, petits parleurs, qui n'ont pas intériorisé toutes les règles de l'institution scolaire. Le travail en binôme est, quant à lui, plus sérieux. Il concerne des enfants principalement « bons élèves » qui sont dans un esprit de résolution de la tâche, avec une aide d'un pair. Ils sont plutôt silencieux et concentrés.

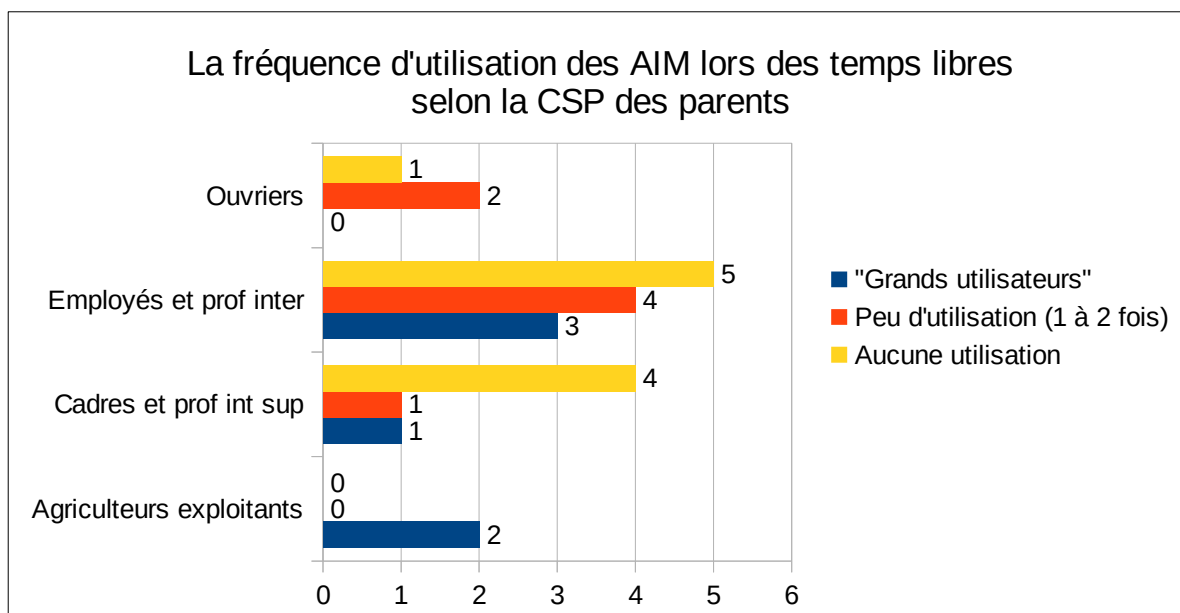
C) Usages des AIM en fonction du milieu social

En introduction de ce dossier, j'émettais l'hypothèse suivante : le milieu social de l'enfant détermine les usages qu'il va avoir des AIM. Par *usages*, j'entendais les façons d'utiliser le matériel, mais également le choix de de l'AIM, la fréquence d'utilisation, le temps moyen passé sur un AIM et la position choisie. Afin de vérifier cette hypothèse, j'ai analysé les données quantitatives des usages des AIM observés en les comparant aux caractéristiques sociales des élèves.

1- Choix et fréquence

a) La fréquence d'utilisation des AIM lors des temps libres

Choisir fréquemment des AIM sur les temps libres serait-il déterminé par un certain milieu social ? Pour y répondre, comparons la fréquence d'utilisation des AIM lors des temps libres avec la CSP des parents des enquêtés, à l'aide du diagramme suivant.



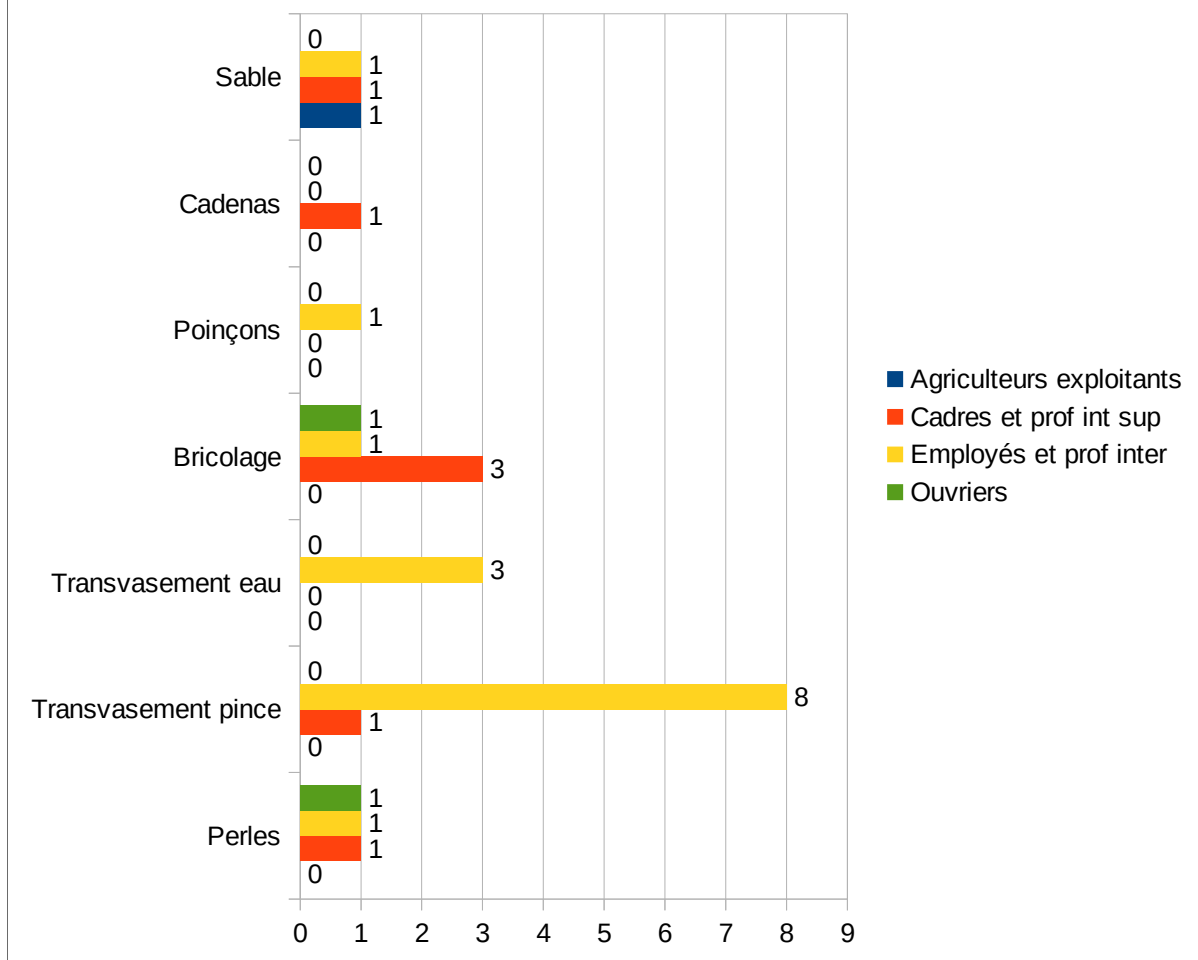
Nous pouvons remarquer que les enfants de cadres et/ou de personnes exerçant une profession intellectuelle supérieure ont tendance à ne jamais utiliser les AIM. En effet, 4 enfants de cette CSP n'ont jamais utilisé les AIM lors du recueil de données. En revanche, les 2 enfants de la classe dont les parents sont agriculteurs exploitants sont des « grands

utilisateurs ». D'autre part, les enfants provenant des classes populaires n'utilisent jamais ou peu les AIM, lors des temps libres. *En effet, nous pouvons compter 2 enfants d'ouvriers parmi ceux qui utilisent peu les AIM, ainsi que 1 seul parmi ceux qui n'utilisent jamais les plateaux.* Par ailleurs, les enfants d'employés et/ou de personnes occupant une profession intermédiaire sont partagés entre les différentes fréquences d'utilisation. *Nous comptons en effet 5 de ces élèves qui n'utilisent jamais les AIM, 4 qui en utilisent peu et enfin 3 qui les utilisent fréquemment.* Ainsi, au regard de nos résultats, nous pouvons conclure que les enfants issus des classes populaires ont tendance à utiliser que très rarement les AIM lors des temps libres. Nous retrouvons le même constat pour ceux des classes supérieures. En revanche, les enfants du milieu agricole ont tendance à être des « grands utilisateurs ». Enfin, les enfants des classes moyennes connaissent des fréquences d'utilisation des AIM très variables.

b) La nature des AIM choisis par les élèves

Le milieu social, dont provient un élève, influence donc sa fréquence d'utilisation. Or, nous pouvons constater, dans le diagramme ci-dessous, que l'origine sociale des enfants ne joue cependant pas sur le choix des AIM. En effet, il y a très peu d'écart entre les CSP. Les élèves des mêmes CSP font des choix variés de plateaux. Toutefois, les AIM de transvasement (d'eau ou avec une pince) sont principalement choisis par les enfants des classes moyennes (dont les parents sont employés ou exerçant une profession intermédiaire). Ceci peut être dû à l'effectif non négligeable d'enfants de cette CSP parmi les élèves de la classe.

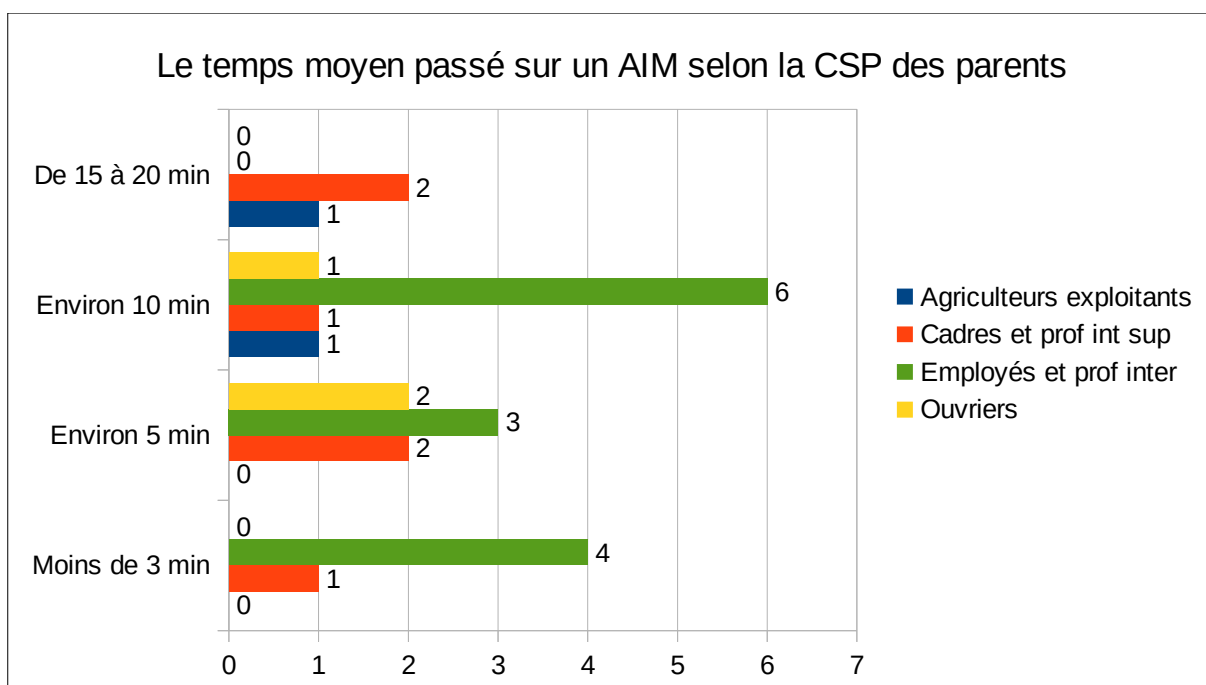
La nature des AIM les plus choisis en fonction de la CSP des parents



c) Le temps moyen passé sur un AIM

Le milieu social a-t-il un impact sur le temps moyen passé à un AIM ? Analysons à présent ce temps, en fonction de la CSP des parents. Premièrement, nous pouvons constater, sur le diagramme ci-dessous, que les enfants passant en moyenne 15 à 20 minutes sur un plateau proviennent principalement des classes supérieures. En effet, 2 élèves sur les 3, qui passent 15 à 20 minutes, ont des parents cadres. En revanche, être fils de cadre ne conduit pas forcément à travailler un temps long sur un plateau : on peut les retrouver dans chacun des temps moyens. D'autre part, les enfants d'employés ou de personnes exerçant une profession intermédiaire ont tendance à passer environ 10 minutes sur un AIM. C'est en effet dans cette catégorie de temps moyen que nous retrouvons le

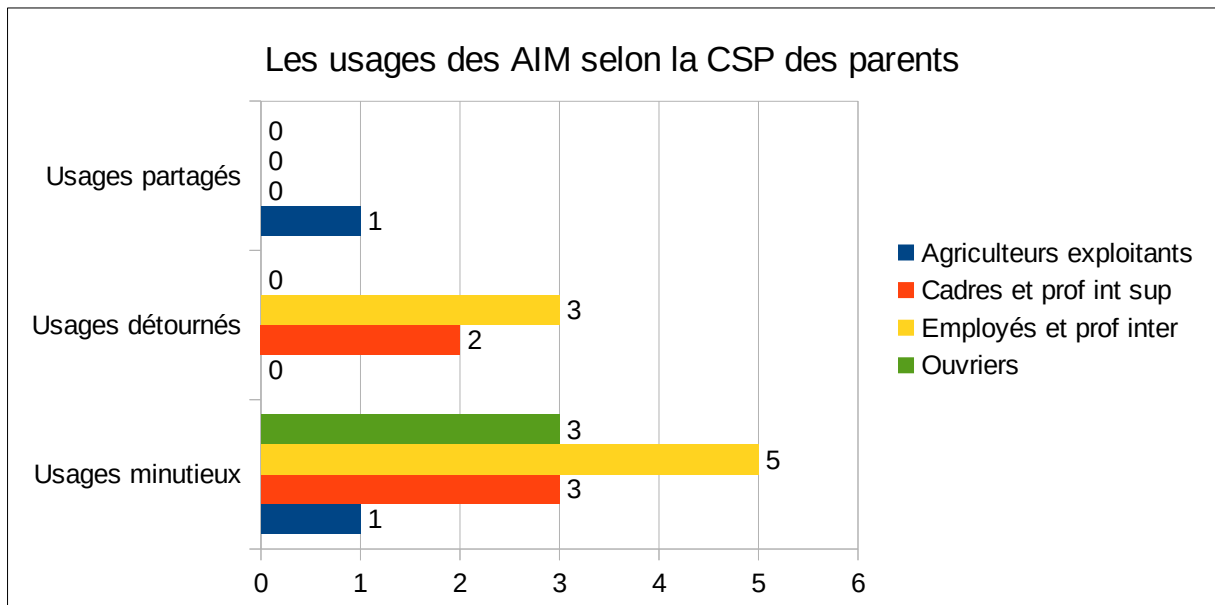
plus ces élèves : nous en comptons 6 sur le diagramme. Cependant, nous les retrouvons également, pour 4 d'entre eux, chez les enfants se consacrant à un AIM moins de 3 minutes, ainsi que chez ceux travaillant environ 5 minutes, pour 3 d'entre eux. Enfin, les enfants d'ouvriers se retrouvent avec un temps moyen par AIM d'environ 7 minutes : 2 élèves y passent environ 5 minutes et 1 dernier s'y consacre 10 minutes. En conclusion, la classe sociale de l'élève n'a que peu d'impact quant au temps moyen passé sur un AIM. Les temps moyens varient d'un élève à l'autre, même s'ils appartiennent au même milieu social.



2- Les usages observés des AIM

a) Les usages minutieux ou détournés

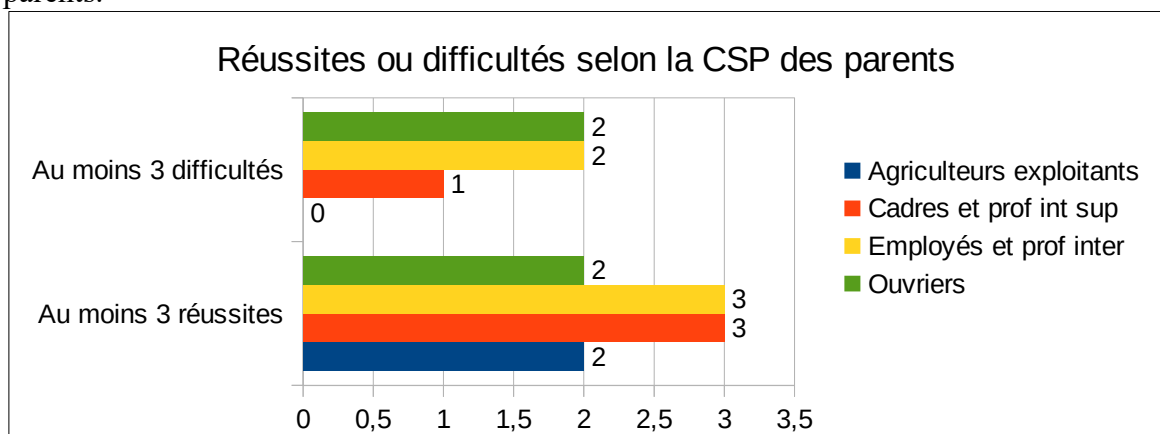
Concernant les usages à proprement dits des AIM, sont-ils influencés par l'origine sociale des élèves ? Pour y répondre, le diagramme ci-dessous, met en lien les usages que font les élèves des AIM avec la CSP de leurs parents. Les usages partagés correspondent à une égalité des utilisations à la fois minutieuses et détournées. C'est le cas d'un petit garçon chez qui l'on compte 5 usages minutieux et 5 usages détournés.



Nous constatons que les 3 enfants d'ouvriers utilisent minutieusement les AIM. Cependant, nous ne pouvons pas généraliser cette tendance au vu du très petit effectif des enfants d'ouvriers dans la classe. Concernant les autres classes sociales, les écarts sont peu significatifs. En somme, le milieu social des élèves n'a pas réellement d'influence sur les usages.

b) Le niveau de réussite face aux AIM

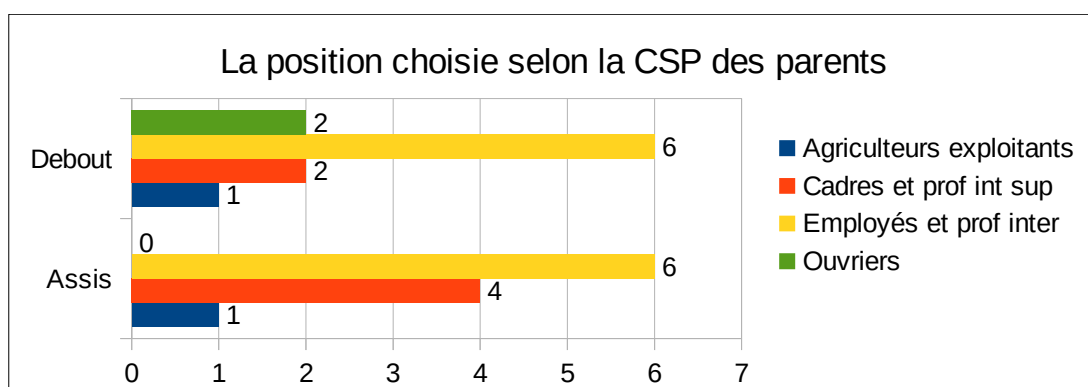
Intéressons-nous à présent aux situations de réussites ou de difficultés des élèves réalisant un AIM. Provenir d'un milieu ouvrier amène-t-il les élèves à moins les réussir que les autres ? Pour y répondre, analysons le critère de réussite en fonction de la CSP des parents.



Nous pouvons constater, à travers ce diagramme, que les 2 enfants des agriculteurs exploitants de la classe sont en réussite face aux AIM. En revanche, les élèves provenant des mêmes CSP sont très partagés entre la réussite ou la difficulté face à un AIM. Ainsi, le milieu social n'a pas d'influence sur le critère de réussite des AIM. Provenir d'un milieu ouvrier peut donner autant de chance de réussir ou d'échouer face à un AIM qu'être issu des classes supérieures, au vu des résultats obtenus.

c) La position du corps

La position que choisit l'élève, c'est-à-dire debout ou assis, pour réaliser un AIM, est-elle influencée par l'origine sociale ?

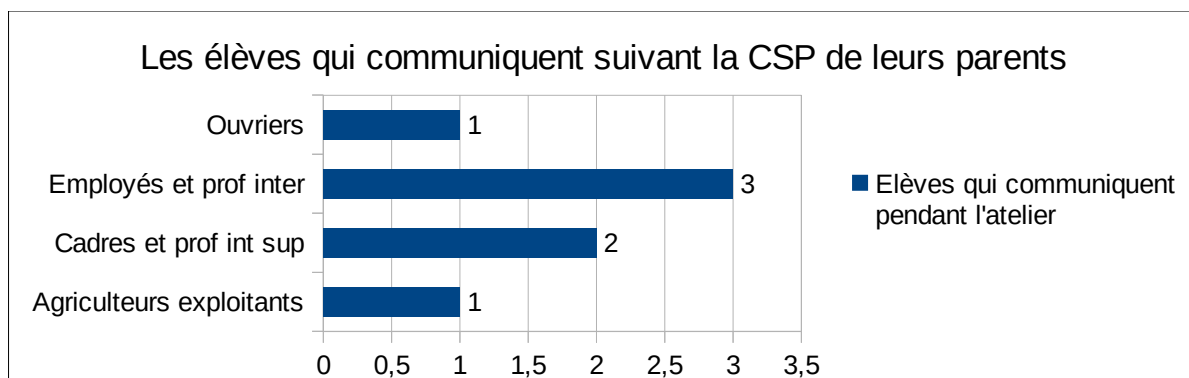


Nous constatons sur ce diagramme que les enfants d'ouvriers sont tous debout lors de la réalisation d'un AIM. D'autre part, 4 enfants de cadres sur 6 choisissent la position assise pour travailler sur un plateau. Enfin, les enfants issus du milieu agricole et ceux dont les parents sont employés et/ou exerçant une profession intermédiaire sont partagés à niveau égal entre les positions assise et debout. Par contre, les enfants des classes supérieures ont tendance à s'asseoir pour réaliser leur AIM. Les élèves issus des classes populaires, quant à eux, choisissent davantage de travailler debout. L'origine sociale a donc un impact sur la position choisie pour travailler, en ce qui concerne les classes aux extrémités : populaires et supérieures.

3- L'aspect collectif

a) Communiquer avec ses pairs pendant l'atelier

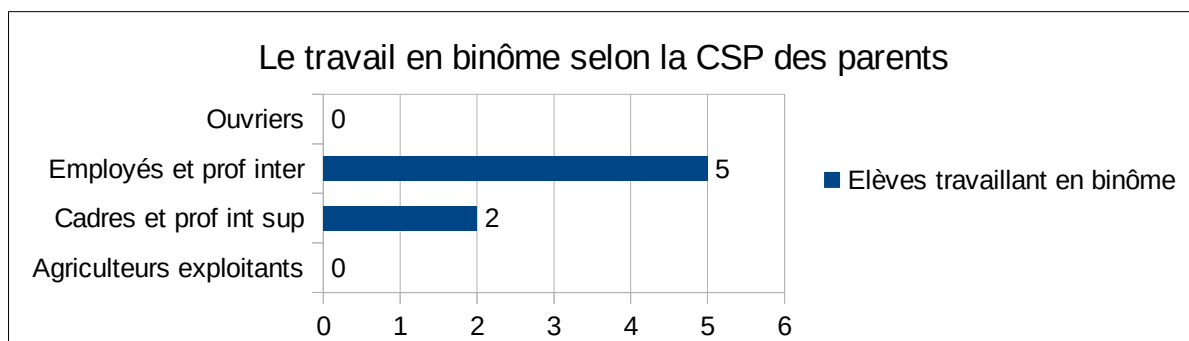
Comparons à présent l'aspect collectif, à travers la communication avec les pairs, lors de la réalisation d'un AIM.



Nous pouvons observer, à travers ce diagramme, que les élèves qui communiquent pendant l'atelier proviennent de milieux différents. En effet, 3 enfants ont des parents employés et/ou ayant une profession intermédiaire sur les 7 ; 2 ont des parents cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure. Enfin, 1 enfant a des parents ouvriers et 1 dernier a des parents agriculteurs exploitants. Ainsi, la CSP de la famille n'a pas d'impact sur le fait de communiquer ou non avec ses pairs lors des ateliers autonomes.

b) Le travail en binôme

Le milieu social n'influe donc pas le fait de communiquer avec ses voisins lors d'un atelier. Cependant, influence-t-il le travail en binôme ?



En effet, la CSP des parents semble jouer sur le choix de travailler en binôme ou non. Ce diagramme nous montre que 5 enfants dont les parents sont employés et/ou exerçant une

profession intermédiaire travaillent à deux lors des AIM. De plus, les 2 derniers élèves étudiant en binôme ont des parents cadres et/ou exerçant une profession intellectuelle supérieure. Ainsi, faire partie des classes moyennes ou supérieures poussent les enfants à travailler à deux.

Pour conclure, le milieu social a très peu d'impact sur les usages observés des AIM. En effet, il ne détermine ni le type d'usage (détourné ou minutieux), ni la nature des plateaux choisis, ni les réussites ou difficultés, ni le temps moyen passé sur un AIM, ni le fait de communiquer ou non avec ses voisins pendant le temps de l'atelier autonome. La classe sociale influence seulement la fréquence d'utilisation des plateaux sur les temps libres, ainsi que la position du corps choisie et le fait de travailler en binôme ou non. Les caractéristiques sociales des élèves ne déterminent donc pas ou très peu les usages des AIM.

D) Les catégories d'élèves de petite section selon leurs usages des AIM

Avant toute chose, je rappelle que je ne mentionnerai pas les élèves de MS dans cette partie, cette dernière étant tirée des enregistrements vidéo que j'ai effectué uniquement auprès des élèves PS mais pas de ceux MS, pour les raisons que j'ai exposé plus haut.

Ainsi, suite aux dix observations filmées que j'ai effectué auprès des élèves de petite section de ma classe, j'ai pu repéré trois catégories d'élèves selon les usages qu'ils font des AIM, ainsi que 2 sous-catégories.

1- Première catégorie : les élèves « studieux »

La première catégorie inclut 8 élèves qui sont majoritairement concentrés lors de la réalisation d'un AIM. En effet, il arrive que l'un d'entre eux se déconcentre mais cela reste sur un temps minimal par rapport aux autres élèves. Ils choisissent un AIM et le réalisent sur un temps relativement long, allant de 10 à 20 minutes. Ils sont concentrés, silencieux et n'échangent pas avec les autres : « *Noé est très studieux : concentré, il ne parle pas, il range, il est calme.* » (extrait de l'observation n°5). Ils sont parfois en recherche de

solution, c'est le cas de Lucas : « *Lucas est en phase de recherche sur le plateau de bricolage : il cherche la solution la plus rapide. Il est très concentré. Il place tous les clous, puis les visse tous* » (extrait de l'observation n°2). Lorsque je compare avec ma grille d'observation, je remarque que ce sont ces enfants qui éprouvent le moins de difficultés et qui sont le plus minutieux lors de la réalisation d'un AIM. Ils sont aussi, pour 5 d'entre eux, à utiliser un AIM en moyenne 10 à 20 minutes, ce qui représente un temps long. C'est par ailleurs ces mêmes enfants qui vont se saisir de ces plateaux de nombreuses fois lors des temps libres : parmi les 6 « grands utilisateurs », 4 font partie de ce groupe. D'autre part, 2 autres élèves ont utilisé les plateaux au moins 1 fois lors des temps libres. Les enfants de cette première catégorie, qui sont concentrés face à un AIM, se sont donc bien appropriés les plateaux et les investissent lors des temps libres. En outre, ce groupe est constitué de 5 garçons et de 3 filles. Par ailleurs, 6 élèves sur ces 8 font partie des « bons élèves », catégorie définie plus haut. Les deux autres élèves éprouvent quelques difficultés dans leurs apprentissages, notamment au niveau langagier. Un des deux est considéré comme en difficulté au niveau du langage si l'on se fie aux indicateurs donnés par Eduscol.²⁴ Ainsi, les élèves de cette catégorie ne sont pas tous des « bons élèves ». Ceux éprouvant des difficultés au niveau scolaire ne sont donc pas bloqués à la réussite des AIM. Cela montre que les plateaux d'inspiration Montessori permettent à tous les enfants de réussir, et s'adaptent à chacun en proposant différents niveaux. Enfin, il arrive que certains élèves de cette catégorie partagent un AIM à deux. Ils travaillent donc en binôme, mais restent pour autant silencieux et concentrés. C'est le cas de Julian et Adrien : « *Julian et Adrien travaillent ensemble, ils sont très concentrés.* » (extrait de l'observation n°5). Enfin, la position du corps choisie pour ces élèves varie : 4 choisissent de travailler assis (dont 3 filles), contre 4 debout (4 garçons).

J'ai pu par ailleurs identifier une sous-catégorie parmi les élèves concentrés : les élèves moteurs qui vont expliquer aux autres. En effet, 2 garçons de PS : Nino et Marian, expliquent souvent aux autres le travail à faire sur l'AIM, sans avoir au préalable été sollicité par un adulte. Nino est un petit garçon très brillant au niveau scolaire, très actif et

²⁴ Repéré sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/VIGILANCE/06/1/Ress_c1_Eval_points_vigilance_546061.pdf :
Quelques points de vigilance, ressources Eduscol sur l'évaluation en maternelle

qui bouge beaucoup. Marian est un bon élève, mature pour son âge. Tous les deux grands parleurs, ils ont un très bon niveau de langage. Ce sont tous les deux des « grands utilisateurs » d'AIM lors des temps libres. Ils travaillent minutieusement et particulièrement longtemps sur un AIM (de 15 à 20 minutes), en en choisissant plusieurs d'affilé. Il arrive que Marian détourne parfois le matériel pour se faciliter la tâche. D'autre part, ils sont le plus souvent en situation de réussite sur un AIM. Concernant les milieux sociaux, le père de Marian est retraité et sa mère est exploitante agricole, appartenant à la CSP 1 : agriculteurs exploitants. Le père de Nino est dessinateur industriel et sa mère est auxiliaire de vie. Ses parents font donc partie de la catégorie sociale « professions intermédiaires et employés ». Ils ne sont donc pas issus du même milieu social, cette variable ne joue donc pas sur leur initiative d'expliquer aux autres.

Au fil de mon analyse, je vois donc finalement évoluer cette catégorie 1 : les élèves ne sont pas seulement concentrés lors de la réalisation d'un AIM, mais ils sont également minutieux dans leur travail, réussissent le plus souvent et utilisent fréquemment les AIM sur les temps libres. D'autre part, ils n'ont pas de difficulté à en choisir un, et ils passent un certain temps sur chaque plateau. Ce sont donc des élèves autonomes, répondant aux normes scolaires, qu'ils ont intériorisées. Ils adoptent un comportement approprié et attendu de l'institution scolaire. Le profil type d'un élève de cette catégorie serait avant tout un « bon élève » grand parleur.

2- Deuxième catégorie : les élèves « passifs »

La seconde catégorie que j'ai pu relevé est la suivante : les élèves passifs qui ne se mettent pas immédiatement à la tâche et qui observent les autres. Certains n'observent les autres qu'en début d'atelier. Cependant, cela peut se poursuivre pendant toute la durée de la séance chez certains enfants : « *Tom n'arrive pas à choisir un AIM : il regarde les autres, ne se met pas au travail.* » (observation n°6). C'est également le cas de Yann, qui a observé les autres pendant 15 minutes lors d'un atelier autonome filmé. Ils ne choisissent donc pas de suite un atelier. Parfois, si un camarade arrête d'utiliser son AIM et oublie de le ranger, ils vont s'en emparer : « *Yann ne choisit pas d'atelier, il regarde très longtemps les autres. Parfois, il fait un AIM avec un camarade ou prend un atelier déjà sur la table posé par un autre enfant, mais cela ne dure pas très longtemps.* » (observation n°2). Ils

éprouvent donc des difficultés à faire un choix et à assumer leur choix en réalisant l'AIM choisi. Il est difficile pour ces élèves de se mettre à la tâche sans un adulte. De plus, nous remarquons, chez ces élèves, le besoin primordial de passivité afin d'observer les autres, pour plus tard reproduire. En effet, observer permet aux enfants d'apprendre ; l'apprentissage par mimétisme est fondamental pour certains enfants. Nous pouvons retrouver cette dimension de l'apprentissage recommandée dans les programmes de cycle 1 : « *Il donne une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes.* » (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p.4). Ces élèves éprouvent donc le besoin d'observer, sur des temps plus ou moins longs, leurs pairs en situation de réalisation d'un AIM pour se l'approprier et le faire à leur tour, seul. Par ailleurs, le travail sur plateaux induit que les élèves apprennent à attendre leur tour, à ranger le matériel après utilisation, à maîtriser leurs ardeurs. Ils apprennent en ce sens à devenir élèves, c'est-à-dire à intégrer et respecter les codes scolaires. Dans son ouvrage Métier d'élève et sens du travail scolaire, Philippe Perrenoud explique que l'enfant peut apprendre son métier d'élève par trois processus différents. Premièrement, l'enfant peut s'instruire par appropriation des représentations sociales du métier d'élève (via les pairs et les adultes). Deuxièmement, il peut apprendre son métier par intériorisation des contraintes objectives qui induisent des réponses adaptées aux situations scolaires quotidiennes. Enfin, il peut apprendre par imitation, plus ou moins consciemment. C'est par ce dernier processus que les élèves « passifs » deviennent élèves face aux AIM. En effet, ils se forment en regardant les autres pour ensuite les imiter. Ainsi, le métier d'élève ne passe pas nécessairement par des représentations ou des discours : il se donne à voir et les enfants l'intériorisent en imitant leurs voisins. La première photographie de l'annexe n°1 nous montre un exemple de cet apprentissage par imitation. En effet, nous pouvons constater que Anthony observe Lucas en train de manipuler l'AIM bricolage. Il est attentif à ses faits et gestes, et ne le déconcentre pas. D'autre part, certains enfants communiquent pendant leur observation : verbalement, en discutant avec les autres, ou non, en touchant au matériel d'à côté. Nous retrouvons ces éléments dans les extraits d'observations suivants :

« Ilias et Claire regardent les autres avant de se lancer, discutent, mettent plus de temps à se mettre dans l'activité » (observation n°1) - « Flora a du mal à s'y mettre. Elle regarde, touche les autres AIM, parle. Elle ne

commence pas. Elle perturbe Noé. (...) Lucie a du mal à se mettre au travail, elle observe, parle, embête les autres, fait autre chose. Elle ne s'y met pas de tout le temps d'atelier. Elle regarde les autres ateliers. » (observation n°5).

Cette catégorie d'élèves, plutôt passifs, comprend 7 enfants, dont 3 filles et 4 garçons. Parmi ces élèves, 5 sont de fin d'année sur les 7 et 4 sont aînés. Concernant leurs caractéristiques scolaires, 5 d'entre eux sont des petits parleurs. Nous pouvons donc constater que les petits parleurs vont être plus amenés à observer leurs camarades que les grands parleurs. Dans cette catégorie, ils sont 5 à être considérés comme « bons élèves » et 2 sont plus en difficulté. Si nous comparons avec les usages d'AIM constatés sur le terrain, nous pouvons remarquer que ce groupe est composé de 3 enfants qui n'utilisent jamais les AIM librement, et 1 qui les a utilisés une fois durant le recueil de données. 2 seulement sont des « grands utilisateurs » d'AIM sur les temps libres. Dans cette catégorie, 2 utilisent le matériel minutieusement, 2 le détournent. Les autres ne l'utilisent que très peu : souvent 1 fois minutieusement et 1 fois de manière détournée. Nous ne notons donc pas ici de tendance pour cette catégorie d'élèves à utiliser plus minutieusement ou plus de manière détournée le matériel. En revanche, nous pouvons constater une similitude parmi tous les élèves de cette catégorie, ils travaillent tous sur un AIM en moyenne 10 minutes. Ce sont donc des enfants qui, une fois l'AIM choisi, y restent un certain temps. Même si ce temps est passé à observer les autres, ils ne changent pas de plateau. Enfin, la position du corps choisie pour ces élèves varie : 4 choisissent de travailler debout (dont 3 garçons), contre 3 assis (dont 2 filles).

Par ailleurs, j'ai pu identifier, une sous-catégorie : les élèves qui détournent le matériel vers le jeu. Ces enfants, lorsqu'ils ont enfin choisi un AIM et après avoir travaillé un temps minimal dessus, se déconcentrent très vite et jouent avec le matériel. Il arrive souvent qu'ils embêtent également les autres et les déconcentrent. Nous retrouvons ces éléments dans les récits d'observation : « *Ilias détourne le matériel : il joue avec. Il parle aux autres, les embête et les déconcentre.* » (observation n°2) ; « *Diego, Yann et Tom jouent ensemble avec le matériel, ils ne sont pas concentrés. Tom embête Diego.* » (observation n°4). C'est le cas de 3 élèves, qui utilisent le plus souvent le matériel de manière détournée : soit en se facilitant la tâche, soit en jouant avec. Nous comptons 1 fille

et 2 garçons, dont 2 aînés. Ces élèves sont tous de fin d'année : 1 est du mois d'octobre et les deux autres sont les plus jeunes de la classe : ils sont nés les 22 et 29 décembre. Cette sous-catégorie inclut donc des enfants très jeunes, dont le temps de concentration est particulièrement court. De plus, ils sont tous les trois petits parleurs. Un d'eux éprouve des difficultés sur le plan scolaire, les autres sont de « bons élèves ». Enfin, ce ne sont pas des grands utilisateurs d'AIM : 2 d'entre eux n'utilisent jamais les AIM sur le temps libre.

Bernard Charlot, dans son article « *Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue* », tente de comprendre les cas marginaux non expliqués face à la corrélation statistique entre l'origine sociale et la réussite ou l'échec scolaire. Pour cela, il faut, selon lui, prendre en compte les singularités des histoires. Il affirme que la question du sens doit être posée avant celle de la compétence. Il écrit : « quel sens présente pour l'enfant le fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses (...) qu'est-ce qui l'incite à travailler ? »²⁵. En effet, les élèves ne vont pas travailler si l'école et le fait d'apprendre ne font pas sens pour lui. Par conséquent, si le travail sur les AIM ne fait pas sens pour un enfant, et qu'il n'y voit aucun intérêt, il va détourner le matériel ou jouer avec. Ainsi, cela peut expliquer pourquoi les élèves très jeunes ont tendance à détourner le matériel ou à jouer avec, car ils n'ont pas bien saisi les attentes de l'école et l'intérêt d'apprendre. Ce sont des élèves qui n'ont pas encore acquis le métier d'élève, ou qui sont en train de l'apprendre.

Cette seconde catégorie regroupant les élèves dits « passifs » met donc en avant un besoin des autres, par l'observation et/ou la communication, verbale ou non, avec les pairs. Ils sont dans l'intériorisation des règles, en train de s'adapter à l'institution. Cet apprentissage se fait sur un temps long et passe par le mimétisme après avoir observé ses pairs en action. Les élèves très jeunes sont le plus souvent dans le jeu, et tentent parfois de distraire leurs camarades. Ils ne répondent donc pas encore aux attentes de l'institution scolaire. En somme, le profil type d'un élève « passif » serait un petit garçon aîné, né en fin d'année et petit parleur.

25 CHARLOT B. (1992), « *Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue* », in *Sociétés contemporaines* N°11-12, Septembre / Décembre 1992, Regards sur l'éducation, p 122

3- Troisième catégorie : les élèves « instables »

La troisième et dernière catégorie que j'ai pu identifier est celle regroupant les élèves qui ne se stabilisent pas sur un AIM et qui changent d'activité toutes les minutes. Nous pouvons le constater dans ces récits d'observation :

« Diego ne se stabilise sur aucune activité : il change toutes les 2 minutes. »
(observation n°4) - *« Lou change au bout de 30 secondes. Elle a du mal à choisir et à se mettre au travail. »* (observation n°7) ; *« Adrien change beaucoup d'ateliers, il a du mal à faire un choix »* (observation n°10).

Cette catégorie compte 4 enfants : 2 filles et 2 garçons, dont 1 de début d'année et 2 de fin d'année. Parmi ces élèves, 2 sont aînés. Diego et Lucie sont assis à côté et font ensemble les AIM que Diego va chercher. Il arrive que Lucie aille avec lui, choisir un AIM. A chaque fois qu'ils estiment avoir terminé un AIM, ils le rangent pour en choisir un nouveau. Le temps qu'ils passent sur un AIM varie de 2 à 3 minutes :

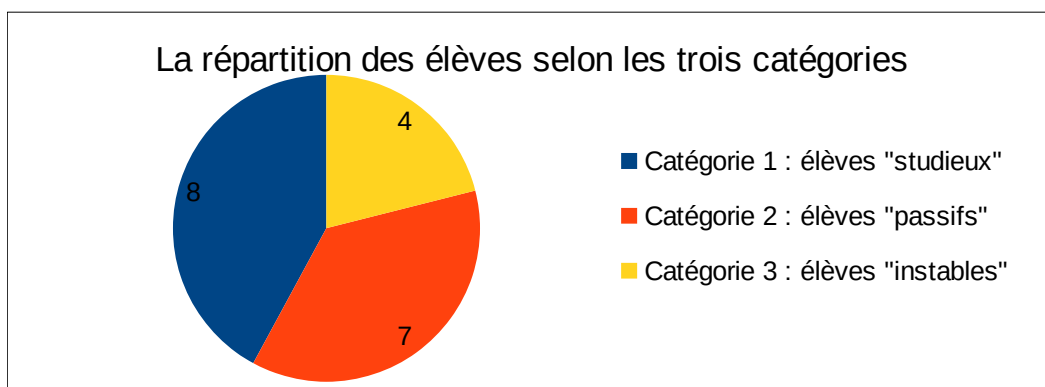
« Lucie et Diego ont décidé de travailler ensemble. Ils sont assis à côté et ne se stabilisent sur aucune activité : ils changent toutes les minutes et enchaînent les AIM. » (observation n°2).

Ainsi, les élèves de ce groupe ne se stabilisent à aucun moment de la séance sur un atelier et changent toutes les 3 minutes environ d'AIM. Cependant, un enfant réussit à se stabiliser après environ 10 minutes de recherche d'un AIM : *« Adrien change 3 fois, reste moins d'une minute à chaque AIM en début de séance. Il a du mal à trouver, mais finit par se stabiliser sur un AIM. »* (observation n°5). Cela se reproduit lors de chaque séance d'AIM : il éprouve toujours des difficultés à choisir l'AIM sur lequel il va travailler. Toutefois, lorsqu'il l'a trouvé, il va s'y consacrer en moyenne 10 minutes, ce qui est assez long. Adrien est celui né en début d'année : le fait d'être plus âgé que les autres l'aide peut-être finalement à réussir son choix d'AIM. Parmi les 4 élèves dits « instables », 3 n'utilisent jamais les AIM sur les temps libres. 2 enfants les utilisent minutieusement, 1 de manière détournée (pour se faciliter la tâche) et 1 est partagé. Les usages minutieux ou détournés ne sont donc pas significatifs ici. Toutefois, nous pouvons remarquer que 3 sur

les 4 se tiennent debout pour travailler sur l'AIM : ce sont 3 garçons. Par ailleurs, ce sont des « bons élèves » pour 3 d'entre eux et 1 est en difficulté. Nous comptons 3 petits parleurs sur les 4.

En conclusion, cette catégorie regroupe les enfants dits « instables » face aux AIM. Ces élèves changent de plateau toutes les minutes, ils ne travaillent donc pas l'objectif réel de l'AIM. Un des principes de Maria Montessori est justement celui de choisir à un atelier autonome et de s'y consacrer un temps suffisamment long. Enfin, ces élèves ne sont pas dans le jeu, ils sont plutôt calmes, peuvent choisir les plateaux à 2, mais ne travaillent pas réellement : ils survolent les ateliers un à un.

4- Bilan sur ces catégorisations

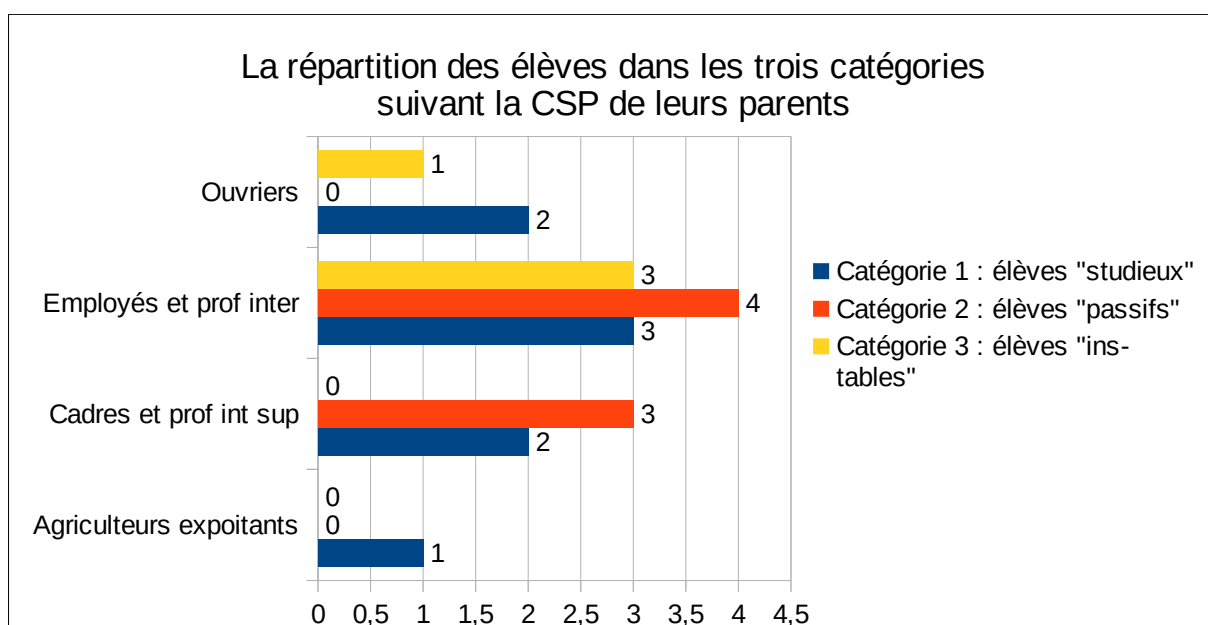


Lors du visionnage de mes observations filmées, j'ai ainsi pu identifier des usages et des attitudes différenciés chez mes élèves face aux AIM. Les écarts sont parfois très importants entre les usages et pratiques des élèves enquêtés. Nous comptons, sur ce diagramme, 8 enfants dans la catégorie des élèves « studieux », 7 dans celle des élèves « passifs » et enfin 4 dans celle des élèves « instables ». Les élèves répondant aux attentes scolaires sont donc presque autant que les « passifs », qui ne se mettent pas de suite à la tâche. Toutefois, ces catégories ne sont pas si distinctes que je l'ai décrit, elles peuvent s'imbriquer : certains enfants peuvent faire partie de plusieurs catégories. Par exemple, Adrien change d'activité très vite au début de la séance sur les ateliers autonomes, mais réussit ensuite à se stabiliser sur un plateau, où il devient alors très concentré. Plutôt que d'appartenir à la dernière catégorie des élèves « instables », il serait ensuite compté dans la

première catégorie où les élèves sont concentrés, travaillant longtemps et en situation de réussite.

Ces trois catégories nous renvoient à l'article de Bernard Charlot, « *Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue* », où ce dernier explique que le rapport au travail scolaire est différenciateur des types d'élèves. Il théorise quatre types de rapports au travail. Premièrement, le travail est vu comme une évidence. Ce type nous renvoie à notre catégorie des élèves « *studieux* » répondant aux attentes scolaires. Deuxièmement, le travail est considéré comme une conquête, une habitude à prendre tôt et à entretenir. Dans notre travail de recherche, cela renvoie aux élèves « *passifs* » qui ont des difficultés à se mettre à la tâche. Il leur faut donc réussir à conquérir l'activité, et à prendre l'habitude de se mettre au travail sans besoin d'avoir un adulte à côté. Troisièmement, le travail est perçu comme une stratégie : les élèves dosent leur effort pour passer, sans en faire de trop. Les élèves « *instables* » sont dans la stratégie de répondre aux attentes, travailler sur un AIM, mais en y passant un temps minimal. Enfin, le travail est abandonné : les élèves sont convaincus qu'il est trop tard, qu'ils ne peuvent rien y faire.

Penchons-nous à présent sur l'effectif des élèves dans les catégories selon leur CSP. Pour ce faire, ce diagramme présente la répartition des élèves en partant de la CSP de leurs parents.



Nous pouvons constater que les enfants, ayant des parents cadres et/ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, se retrouvent pour 3 d'entre eux dans la catégorie 2 des élèves « passifs ». De plus, nous pouvons relever 2 élèves provenant de ce milieu appartenant à la catégorie 1 où sont regroupés les enfants « studieux », concentrés et répondant aux attentes scolaires. Ainsi, nous observons que les élèves des classes supérieures ont tendance à se trouver dans les catégories 1 et 2. Parfois, ils répondent aux exigences scolaires et travaillent minutieusement, concentrés. Parfois, ils sont « passifs » face aux AIM : la mise à la tâche va être difficile, ils vont observer les autres, ou bien détourner le matériel. Concernant les élèves issus des classes moyennes, dont les parents sont employés et/ou exerçant une profession intermédiaire, ils sont partagés dans les trois catégories. Enfin, nous retrouvons les élèves provenant des milieux populaires, ayant des parents ouvriers, parmi les élèves dits « studieux » (2 élèves), ou bien parmi ceux « instables » (1 élève). Toutefois, nous devons nuancer ces constats face au très petit effectif.

En conclusion, la variable de l'origine sociale des élèves n'a que peu d'incidence sur les catégories d'élèves identifiées : ces trois catégories sont relativement hétérogènes socialement. Cela rejoint notre conclusion précédente selon laquelle le milieu social ne détermine pas ou très peu les usages des AIM.

VI- Conclusion

Les ateliers individuels de manipulation sont-ils socialement différenciés par des élèves de petite et moyenne section ? Si c'est le cas, quels sont les facteurs sociologiques qui déterminent un usage plus ou moins légitime des AIM ? Ce travail de recherche nous amène aux conclusions suivantes.

Tout d'abord, les élèves utilisant fréquemment les AIM sur les temps libres sont principalement des « bons élèves », grands parleurs, ayant des grands frères ou grandes sœurs ; ce sont aussi souvent des filles. Les utilisations des plateaux sont très variées au sein des classes moyennes. En revanche, les enfants des classes populaires et supérieures utilisent que très rarement les AIM librement.

Ensuite, le type d'usage des plateaux est déterminé par le genre, et non le milieu social. Les filles ont en effet tendance à utiliser de manière légitime les plateaux, tandis que les garçons vont davantage détourner ces derniers.

De même, la position du corps varie en fonction du genre : les garçons ont tendance à travailler debout, contrairement aux filles qui s'assoient. En revanche, tous les élèves de moyenne section s'assoient lors d'un travail sur un AIM : ils ont intégré les normes scolaires. Enfin, la position choisie par un élève est influencée par le milieu social dont il provient : les enfants des classes supérieures vont davantage s'asseoir, tandis que ceux des classes populaires ont tendance à travailler debout.

Concernant la nature des AIM choisis, les facteurs sociologiques étudiés sont peu déterminants : ni les niveaux scolaires, ni le milieu social, ni le rang dans la fratrie, ni le mois de naissance, ni le genre n'influencent le type de plateau choisi par les élèves. A deux exceptions près : le plateau de bricolage davantage choisi par les garçons et celui des perles, préféré quant à lui par les filles.

D'autre part, nous observons peu de difficultés face aux AIM. Les quelques difficultés perçues sont davantage éprouvées par les garçons petits parleurs. En outre, le milieu social n'impacte pas les réussites ou les difficultés des élèves lors d'un travail sur un plateau.

Concernant le temps moyen passé sur un AIM, les enfants de fin d'année, petits parleurs, ont tendance à y passer moins de trois minutes. De même, les élèves en difficulté

y passent cinq minutes en moyenne. Cependant, ni la classe sociale, ni le genre, n'influent sur le temps passé à travailler sur un plateau.

Enfin, penchons-nous sur l'aspect collectif des ateliers autonomes. En premier lieu, le fait de communiquer ou non avec ses pairs est influencé par le genre, le rang dans la fratrie, le mois de naissance ainsi que le niveau de langage. En effet, nous pouvons dresser le profil type de l'élève qui communique avec ses voisins : un garçon aîné, né en fin d'année, petit parleur. C'est aussi celui qui va passer moins de trois minutes à travailler sur l'AIM choisi, et qui se déconcentre vite. Cependant, le milieu social n'impacte pas le fait de communiquer ou non. En second lieu, le travail en binôme est principalement réalisé par des « bons élèves », concentrés, souvent petits parleurs, provenant des classes moyennes et supérieures. En revanche, le genre n'influe pas sur le travail à deux.

Trois catégories d'élèves se sont dégagées au fil de mes observations. Premièrement, j'ai identifié les élèves « studieux », qui travaillent sérieusement, concentrés, et utilisent le matériel de manière légitime : ils sont pour la plupart autonomes et en situation de réussite. Deuxièmement, les élèves « passifs » sont ceux qui ont du mal à se mettre à la tâche. Ils éprouvent un besoin d'observer les autres. Les plus jeunes sont dans le jeu : ils détournent le matériel des attendus scolaires. Enfin, j'ai identifié les élèves « instables » : ils enchaînent les plateaux très rapidement, sans les investir pleinement. Nous retrouvons dans chacune de ces trois catégories un niveau différent du métier d'élève : les AIM traduisent donc l'apprentissage du métier d'élève.

En conclusion, de manière générale, le milieu social n'influence pas les usages des AIM, contrairement aux hypothèses de départ. En revanche, le genre, les caractéristiques familiales (le rang dans la fratrie, le mois de naissance, etc) et scolaires (niveau de maternelle, niveaux scolaire et de langage) font varier les usages des plateaux.

Cependant, ce travail de recherche résulte d'une enquête réalisée dans une seule classe. Il nous faudrait étendre cette étude sociologique à d'autres classes de maternelle afin de comparer les résultats et d'établir des conclusions généralisées.

VII. Bibliographie

- **Ouvrages**

DARMON M. (2007), *La socialisation*, Armand Colin, Paris

GABRIEL M. (2018), *S'inspirer de la pédagogie Montessori pour faire classe : cycle 2*, Retz, Paris, Collections pédagogie pratique.

PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, 7ème édition, Collections Pédagogies Références, 2010

MONTESSORI M. (1949), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée De Brouwer, Paris, 2003

COURT M. (2017), *Sociologie des enfants*, La découverte, Paris.

- **Articles**

BOURDIEU P. (1979), « Les trois états du capital culturel », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, L'institution scolaire. pp. 3-6.

CHARLOT B. (1992), « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », in *Sociétés contemporaines*, N°11-12, Regards sur l'éducation. pp. 119-147.

DARMON M. (2001), « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », in *Sociétés & Représentations*, vol. 11, no. 1, pp. 515-538.

DIVERT N. (2015), « Séverine Depoilly, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. pur, Rennes, 2014, 221 pages », in *Travail, genre et sociétés*, vol. 34, no. 2, pp. 224-227.

FORQUIN J-C., BERNSTEIN B. (1976), « Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social », in *Revue française de pédagogie*, volume 35, pp. 44-48.

LAHIRE B., CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1993), « Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs », in *Revue française de sociologie*, 34-4. pp. 690-693.

VEILLARD L., TIBERGHIEU A. (2013), *Instrumentation de la recherche en éducation*, *Visa*, Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 181

- **Pages Web**

APPAC, association professionnelle des professeurs et professeures d'administration au collégial (s.d.). Repéré à <http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php>

INSEE, Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (s.d.). Repéré à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregree/1?champRecherche=true>

Classe maternelle, Gennevilliers, Céline Alvarez (au sujet de sa classe expérimentale). Repéré à <https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/>

L'oral et les groupes conversationnels, Muriel Garié, CPC dans la circonscription de Gagny-Villemomble (2004). Repéré à : <http://ien-gagny.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/oral.pdf>.

Ressource Eduscol : « tableau des indicateurs de vigilance concernant le langage oral chez les jeunes enfants, pour les enfants normalement scolarisés » (septembre 2015). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableau_x_456413.pdf

Ressource Eduscol, L'évaluation en maternelle, « Quelques points de vigilance » (s.d.).

Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/VIGILANCE/06/1/Ress_c1_Eval_points_vigilance_546061.pdf

Viviane Bouysse, conférence sur l'évaluation en maternelle, mercredi 25 nov 2015, Nîmes.

Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=tJiwLUVwQ74>

- **Documents des instructions officielles**

Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : programmes du cycle 1

Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018 : programmes du cycle 2

- **Film**

MOUROT A. (2018), « Le maître est l'enfant »

VIII- Annexes

A) Illustrations

Annexe 1 : quelques photographies montrant des élèves en action sur des AIM

Annexe 2 : quelques photographies des AIM de ma classe

B) Données recueillies : grilles d'observation et données de cadrage

Annexe 3 : professions des parents et Catégories Socio-Professionnelles (CSP) selon l'INSEE

Annexe 4 : grille d'observation page 1

Annexe 5 : grille d'observation page 2

Annexe 6 : grille d'observation page 3 : données subjectivistes finalement pas recueillies

Annexe 7 : grille pour le recueil des données sur la nature des AIM choisis, page 1

Annexe 8 : grille pour le recueil des données sur la nature des AIM choisis, page 2

C) Analyse des résultats

Annexe 9 : grille d'analyse des usages des AIM selon les caractéristiques sociales

Annexe 10 : grille d'analyse des usages des AIM selon les caractéristiques scolaires

Annexe 11 : analyse des usages minutieux ou détournés en fonction des données de cadrage

D) Compléments

Annexe 12 : schéma du plan de classe et meuble des AIM

Annexe 1 : quelques photographies montrant des élèves en action sur des AIM

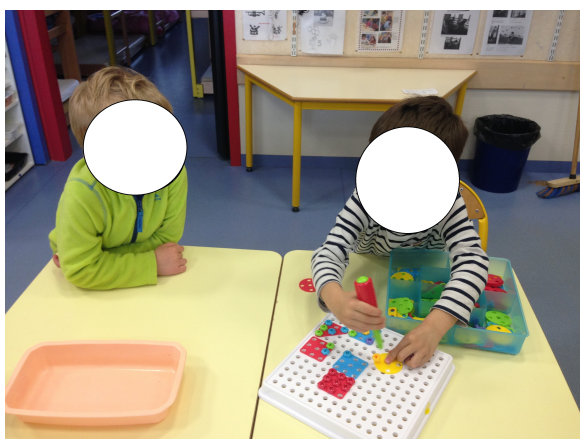
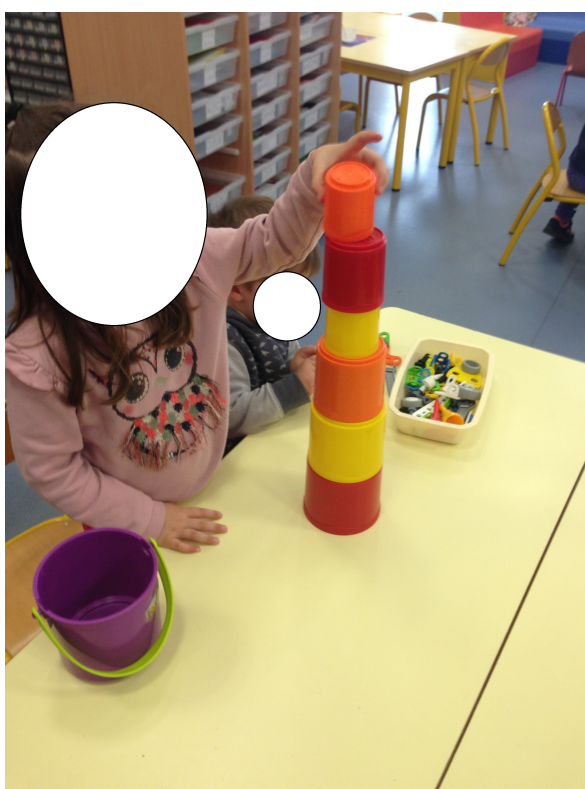


Illustration de la catégorie des élèves "passifs" : Anthony observe Lucas en train de manipuler l'AIM bricolage. Il est attentif à ses faits et gestes, et ne le déconcentre pas.



Annexe 2 : quelques photographies des AIM de ma classe



Transvasement de pâtes crues à l'aide d'une pince



Transvasement de petits boutons à l'aide d'une pince à épiler



Transvasement d'eau à l'aide d'une pipette



Plateau de bricolage



Barquette de sable : graphisme



Correspondance des lettres et des écritures

Annexe 3 : professions des parents et Catégories Socio-Professionnelles (CSP) selon l'INSEE

Catégories INSEE :

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires
5. Employés
6. Ouvriers
7. Retraités
8. Autres personnes sans activité professionnelle

Pour catégoriser les élèves selon leur origine sociale, j'ai regroupé les élèves dont les parents appartiennent à la même CSP. La CSP 3 correspond aux classes supérieures, la 6 aux classes populaires. J'ai regroupé les CSP 4 et 5, qui correspondent aux classes moyennes. Enfin, la CSP 1 correspond au milieu agricole.

Catégories sociales utilisées pour mon travail de recherche :

Milieu agricole : agriculteurs exploitants (CSP 1)

Classes supérieures : cadres et professions intellectuelles supérieures (CSP 2)

Classes moyennes : professions intermédiaires (CSP 4) et employés (CSP 5)

Classes populaires : ouvriers (CSP 6)

Tableau qui recense les professions des parents des élèves de la classe, ainsi que leur CSP :

	Père	Mère	CSP père	CSP mère
A	Agriculteur	Ouvrière agricole	1	
B	Menuisier	Assistante de soin en gérontologie	2	5
C	Assistant de vie scolaire	Assistante sociale	4	
C	Gérant	Assistante gestion locative	2	5

H	Ingénieur en informatique	Graphiste	3	4
M	Expert automobile	Assistante maternelle	6	5
A	Chauffeur routier	Employée de banque	5	6
A	Informaticien	Mère au foyer	4	8
A	Informaticien	Enquêtrice civile	4	4
C	Plombier chauffagiste	Responsable métrologie	6	4
D	Jardinier	GRH	6	4
F	Ingénieur informatique	Psychologue	3	
I	Journaliste	Journaliste	3	
I	Chauffeur	Technicienne de laboratoire	6	4
J	Ingénieur	Assistante administrative	3	5
L	Plombier chauffagiste	En recherche d'emploi	6	8
L	Plombier	Mère au foyer	6	8
L	Technicien qualité	Hôtesse de caisse	4	5
M	Retraité	Exploitante agricole	7	1
M	Cadre bâtiment	Technicienne qualité	3	4
N	NR ²⁶	NR	NR	
N	Dessinateur industriel	Auxiliaire de vie	4	5
T	Menuisier	Professeur des écoles	2	4
T	Agent de fabrication	Assistante vétérinaire	4	5
Y	Plombier	Consultante MOA	6	3

26 Non Renseigné sur la fiche de renseignement ; famille du voyage

Annexe 4 : grille d'observation page 1

Grille d'observation MEMOIRE

Approche ~~subjectiviste~~ objectiviste

Métier d'élève D: de bonne F: fin	Fréquence d'utilisation	Utilisation minutieuse	Utilisation détournée	Réussit	Difficultés	Temps	Position du corps	Plusieurs d'affilé	Rangement après activité
2 D						10min assis table	✓	✓	
2 F						2min assis table			
2						5min assis table			
2 D						10ps assis table	✓	✓	
2						5min assis table			
2 D				strak		10min assis table	✓	∅	
2					très sûr (déb)	10min assis table	✓ ⊕	✓	
1 F				strak (pures)		3-5min assis debout	✓ ⊕	✓	
1				strak (pures)		10min assis table	✓	✓	accablé autres
1 F				strak	a 2	2min-3min assis debout	✓ ⊕	✓	
2 F				strak / pois / pois		2min assise	✓	✓	
2 F						10min assis table	✓	✓	
1 F				strak / jox		2min assis	✓	∅	∅ autonome Vqd murique
2				strak	difficile	20min assis	✓	∅	
2				strak	✓ / précis / point	2sec / 5min assise	⊕		
1 F				strak	précis	10min assis debout	✓	✓	met hors
1 F					a 2	2-3min debout	✓ ⊕	✓ ∅	
2				strak	précis / très sûr	15min assis table	✓	✓	∅
2						5min assise			
0 F				mains		5min assis table	✓	Attend qd	peu de bon
1						10min assis debout	✓	✓	
2	∅			jox		10min assis debout	✓	∅	
2 F				strak		5min assise table	✓	✓	∅
0 F						5min debout			

explique avec autres sans cadence main

accablé autres

∅ autonome Vqd murique

met hors

peu de bon

∅

Annexe 6 : grille d'observation page 3 : données subjectivistes finalement pas recueillies

Approche subjectiviste

Aime ?	Sens donné à la tâche, pourquoi ?	Sait le verbaliser ? (procédure, matériel)	Pourquoi ce choix ?	Quel AIM préféré ?	Ateliers similaires à la maison ?	Si pas d'utilisation, pourquoi ?
1						
x						
1						
1						
✓ toux		sait expliquer à qu'il faut faire		sable		alors que...!

Annexe 9 : grille d'analyse des usages des AIM selon les caractéristiques sociales

problemes	B élèves - E. en Difficultés	fréquence d'utilisation (de 3, 0 ou 1)	u. ministérielle / étendue	position du corps	temps	cat élèves 1,2,3	communiqué fort (verbal ou non)	travail à 2	scénario ou difficultés (des 3)
G	B	⊕	M	A	3				R
G	D	0		A	1				
G	B	0							
G	B	1		A	3				
G	B	1		A	2				
G	B	0		A	2				
G	B	1	D	D	3	2		X	
G	B	+	M+	A	3	1			R
P	D	1	D+	D	2	3			D
P	B		M+	A	3	3		X	
P	B	0		D	1	2		X	
P	B	0	D	A	1	3	X		
G	B	+	M+	D	4	3			R
P	B	+	D+	A	1	3	X		D
P	B	0	M+	A	4	1		X	R
P	B	0	M+		2	2			D
P	D	1	M+	D	3	1			
P	D	0	M	D	1	2	X	X	
G	B	+	M/D	D	4	1	X		R
P	B	0	M+	A	2	1		X	R
P	D	1	M+	D	2	1	X		D
G	B	+	M+	D	4	1			R
G	B	0		D	1	3	X	X	
G	B	+	M+	A	1	1			R
P	D	0	D	D	3	3	X		

Annexe 10 : grille d'analyse des usages des AIM selon les caractéristiques scolaires

// Caractéristiques sco

fréquence utilisation		minuterie / détournement		cat d'élèves		position corps		temps		cat élèves		communiqué fort		W à 2
+	+	M	M			A	A	3	3					
0	0					A	A	1	1					
0	0							2	2					
1	1					A	A	3	3					
1	1					A	A	2	2					
1	1	D	D	2	2	D	D	3	3	2	2			X
+	+	M+	M+	1	1	A	A	3	3	1	1			
1	1	D+	D+	3	3	D	D	2	2	3	3			
		M+	M+	3	3	A	A	3	3	3	3			X
0	0			2	2	D	D	1	1	2	2			X
0	0	D	D	3	3	A	A	1	1	3	3	X		
+	+	M+	M+	3	3	D	D	4	4	3	3			
+	+	D+	D+	3	3	A	A	1	1	3	3	X		
0	0	M+	M+	1	1	A	A	4	4	1	1			X
0	0	M+	M+	2	2			2	2	2	2			
1	1	M+	M+	1	1	D	D	3	3	1	1			
0	0	M	M	2	2	D	D	1	1	2	2	X		X
+	+	M/D	M/D	1	1	D	D	4	4	1	1	X		
0	0	M+	M+	1	1	A	A	2	2	1	1			X
1	1	M+	M+	1	1	D	D	2	2	1	1	X		
+	+	M+	M+	1	1	D	D	4	4	1	1			
0	0			3	3	D	D	1	1	3	3	X		X
+	+	M+	M+	1	1	A	A	1	1	1	1			
0	0	D	D	3	3	D	D	3	3	3	3	X		

difficultés typos P. parole (PS)

4H
3D

3
1,1
2

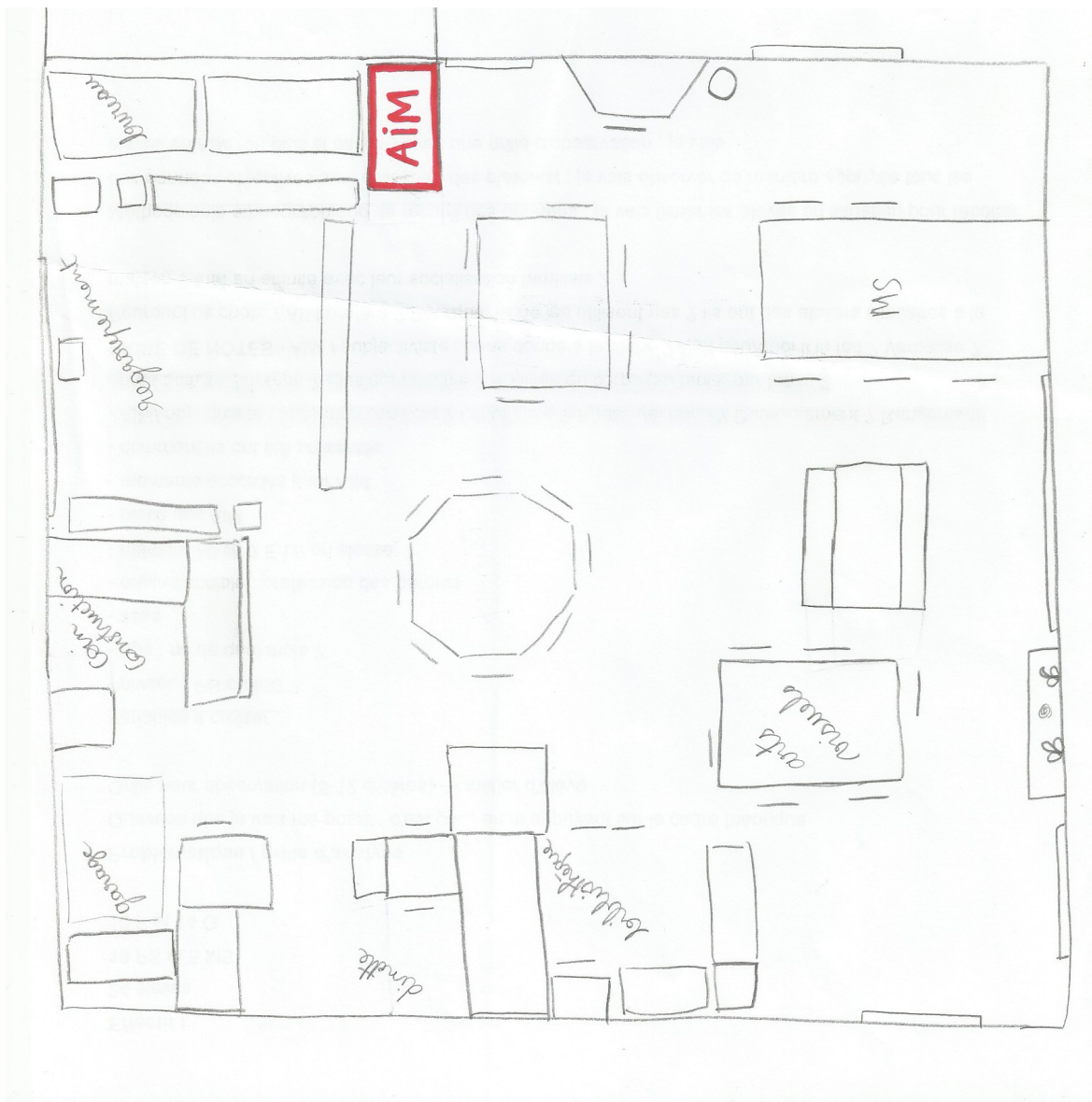
états paroleux chez PS

Annexe 11 : analyse des usages minutieux ou détournés en fonction des données de cadrage

les (=idem)
Données de cadrage

niveau	sexe	Ainés ?	Nb de frères et sœurs (F filles ; G garçons)	Date de naissance : début ou fin d'année	Profession des parents
MS	F		2G	24/03/14	Agriculteur – ouvrière agricole
MS	G		1G	26/10/14	Menuisier – Assistante de soin
MS	G	X	0	08/07/14	AVS – Assistante sociale
MS	G		1F	07/03/14	Gérant – Assistante gestion loc
MS	F		1G	02/06/14	Ingénieur - graphiste
PS	G		1F	03/02/15	Chauffeur routier – employée de banque
PS	F	X	1G	22/04/15	Informaticien – mère au foyer
PS	G	+	1G	05/10/15	Informaticien – enquêtrice civile
PS	F	X	1F	17/09/15	Plombier chauffagiste – responsable métrologie
PS	G		2F	12/12/15	Jardinier - GRH
PS	F	X	0	22/12/15	Ingénieur – Sans emploi début d'année <i>Psy.</i>
PS	F		2F	14/10/15	Journalistes
PS	G	+	1G	29/12/15	Chauffeur – Technicienne de laboratoire
PS	G	X	1F	17/08/15	Ingénieur – assistante admin
PS	F	X +	0	16/09/15	Plombier chauffagiste – en recherche d'emploi
PS	G	X	1F	03/10/15	Plombier – mère au foyer
PS	F	X	0	15/11/15	Technicien qualité – hôtesse de caisse
PS	G	X =	0	05/06/15	Retraité – exploitante agricole
PS	F		1G	28/05/15	Cadre bâtiment – technicienne qualité
PS	G		3G	15/10/15	? // famille du voyage
PS	G		1G	11/06/15	Dessinateur industriel – auxiliaire de vie
PS	G	X	1F	01/05/15	Menuisier - enseignante
PS	F		1F	01/10/15	Agent de fabrication – assistante vétérinaire
PS	G	X	1F	05/10/15	Plombier – consultante MOA

Annexe 12 : schéma du plan de classe et meuble des AIM



LES USAGES DIFFERENCIÉS DES « ATELIERS INDIVIDUELS DE MANIPULATION » EN MATERNELLE

Mots clés : pédagogie Montessori ; maternelle ; ateliers individuels de manipulation ; usages ; petite et moyenne section.

RÉSUMÉ

Aujourd'hui, les pédagogies alternatives sont en plein essor au sein de l'Éducation Nationale française, et principalement dans les écoles maternelles. En effet, nombreux sont les enseignants qui exploitent du matériel d'inspiration Montessori : les ateliers individuels de manipulation (AIM). Ce sont des plateaux que les élèves choisissent individuellement en autonomie. Ce travail de recherche analyse ainsi les usages faits de ces AIM par des élèves de petite et moyenne section d'une école rurale de l'agglomération nantaise. Les méthodes employées, afin de récolter les données, ont été des observations et des enregistrements vidéo. Il en ressort ainsi que les enfants n'utilisent pas de la même manière les AIM selon leurs caractéristiques scolaires, familiales et de genre. Cependant, le milieu social n'a que peu d'influence sur les usages des AIM.

ABSTRACT

Today, alternative pedagogies are booming in French National Education, and mainly in preschool. Indeed, many teachers are used to using Montessori-inspired materials : the Individual Handling Workshops (IHW). These are trays that pupils individually choose independently. This research studies the uses made of these IHW by young pupils in their first or second year of school, in a rural school in the Nantes agglomeration. The methods used to collect the data were observations and video recordings. This study shows that pupils do not use IHW in the same way according to their school, family and gender characteristics. However, the social environment has not influence on the uses of IHW.