

## Groupe 2

### Les formes de mise en œuvre des activités

Alors que rien n'est prescrit dans ce domaine, les mêmes modalités de travail et de groupement des élèves, les deux variables étant fortement associées, sont mises en œuvre d'une école à l'autre, d'un niveau à l'autre. Cette généralisation traduit une «naturalisation » de pratiques censées caractériser l'école maternelle et non réinterrogées ; c'est à leur examen que ce sous-chapitre est consacré.

#### En collectif-classe, des activités assez constantes

L'espace-classe en témoigne d'un point de vue matériel : le face-à-face maître/élèves n'est pas la modalité d'enseignement privilégiée en maternelle, la «leçon» traditionnelle durant laquelle le maître explique ou questionne non plus. Les enfants ne sont en effet pas d'emblée capables de travailler avec les matériaux symboliques seuls (mots, schémas, représentations codifiées, etc.) parce qu'ils n'ont pas acquis le vocabulaire ni construit les concepts sous-jacents, parce qu'ils sont trop autocentrés et pas capables de se concevoir comme concernés par ce qui s'adresse à un collectif.

La posture d'élève telle qu'on la comprend traditionnellement à l'école s'acquiert selon un processus qui demande du temps, et qui justifie le domaine d'activités «Devenir élève ». L'école maternelle est donc obligée de mettre en œuvre un cadre et des formes d'activités appropriés aux capacités et aux besoins des jeunes enfants.

Ceux-ci sont mobilisés collectivement, c'est-à-dire confrontés à une même activité, beaucoup moins souvent et moins longtemps qu'en élémentaire. Dans ce qui a été observé, dans ce qui est relaté par les rapports d'inspection, la typologie est aisée à établir.

Les activités qui relèvent du domaine « agir et s'exprimer avec son corps » sont presque systématiquement proposées au collectif-classe même si celui-ci se trouve ensuite scindé en groupes et les conduites de classe diffèrent alors le moins de ce que l'on observe en élémentaire. Les comptes rendus de la mission comme les descriptions des rapports d'inspection sont convergentes à cet égard, pour ce domaine qui donne fréquemment lieu à observation (un cinquième des visites et un quart des inspections) : on a pu voir des « parcours », des activités centrés sur un geste moteur (et l'on est étonné de la prégnance du « lancer » très majoritaire), des activités d'expression corporelle avec ou sans musique, des jeux collectifs. Les enfants sont engagés chacun pour ce qui le concerne, les uns à côté des autres, les uns avec ou contre les autres (jeux d'équipe ou d'opposition) et, hormis la consigne, la dimension verbale est peu importante.

Rares sont les activités relevant du domaine « découvrir le monde » qui sont gérées en collectif ; on note six occurrences en faveur de la numération et une pour des activités autour de plantations dans les rapports d'inspection.

La modalité la plus fréquente (systématiquement vue dans toutes les visites et toutes les inspections) est celle du « regroupement » et les maîtres y recourent régulièrement :

**⊕ pour des activités relatives à diverses composantes des domaines langagiers :**

Echanges oraux et conversations, lecture d'une histoire et, plus rarement, apprentissage du vocabulaire, préparation à la lecture, reconnaissance de lettres et de sons et production d'écrit. On peut ajouter là les passations de consignes pour les « ateliers » (cf. paragraphe suivant 3.2.3.2.) et, plus rarement, les bilans d'activités après ces mêmes « ateliers ».

**⊕ pour des activités qui relèvent du sous-domaine « la voix et l'écoute » (chants ou/et comptines, écoute musicale, activités rythmiques) :**

Elles prolongent ou amorcent les moments de langage en collectif. L'écoute musicale est le plus souvent placée en fin de demi-journée ou en début d'après-midi, plus considérée pour ses vertus apaisantes que pour son intérêt éducatif.

**⊕ pour les « rituels » de début de journée (décrits dans soixante-dix comptes rendus de visites et cent soixante-et-onze rapports d'inspection).**

Ce moment particulier qui n'est imposé par aucun texte s'inscrit dans tous les emplois du temps. Sa conception est plus ou moins extensive : on y traite systématiquement de la présence et de l'absence des élèves et de leur dénombrement, de la date du jour, parfois du comptage de ceux qui déjeunent sur place, parfois du temps qu'il fait.

Les enfants sont alors côte-à-côte le plus souvent, dans cette aire dite « des bancs » ou « du regroupement » : ils se voient mais, même si la disposition est favorable pour des échanges, ceux-ci ne sont pas fréquents (cf. infra 3.3.1). Plus rarement, ils sont assis sur un tapis, parfois alors rangés face à l'enseignant et se tournant le dos, ce qui ne favorise guère les interactions entre eux. Le « regroupement » est lié à la visée de socialisation : ensemble, en situation de se connaître et de se faire reconnaître, soumis à des règles de communication et de bonne tenue, les enfants apprennent quelque chose de la discipline collective.

## Les rituels dans une classe de moyenne section en milieu favorisé, en février.

Après l'accueil, s'ouvre le moment des rituels avec une comptine dite collectivement à voix faible.

L'enseignante demande ensuite d'identifier les absents. Elle conduit un très bref temps – qui paraît habituel – pour fixer l'attention des enfants (fermer les yeux, les ouvrir, regarder vers une partie précise du tableau). Elle insiste : « vous suivez le chemin avec les yeux, je le suis avec le doigt » et balaie le tableau des étiquettes des présents de gauche à droite et de haut en bas pour marquer le sens de la lecture; les absents sont repérés au vu de leur prénom, ce qui suppose une bonne reconnaissance de ces mots particuliers et une bonne connaissance de la part des enfants du petit monde qui constitue la classe.

L'enseignante conduit de manière aussi rigoureuse le travail autour de la date et du calendrier ; le repérage sur un tableau à double entrée est aisé pour les enfants, de même que le repérage sur la bande numérique (jusqu'à 24).

L'attention est bien mobilisée et bien concentrée; les enfants lèvent le doigt pour répondre et prennent la parole à l'invitation de la maîtresse. Ils s'écoutent, participent quand ils y sont invités. On ne note pas d'attitudes de distraction et de diversion. Ces enfants ont déjà des postures d'élèves.

### **Les inévitables « ateliers » : le succès d'une organisation à l'efficacité limitée**

Dans aucune classe maternelle, on ne peut échapper aux « ateliers ». Il s'agit d'un dispositif dans lequel les enfants sont répartis dans des groupes dont chacun se voit assigner une place dans la classe, une tâche et le matériel adapté. Dans la majorité des cas, les « ateliers » sont tournants de telle manière que tous les groupes d'enfants auront participé à tous les « ateliers » sur une période qui varie (journée, demi-semaine, semaine souvent).

#### **⊕ *Des ateliers : pour quoi faire ?***

Le tableau suivant rend compte de la variété des activités qui peuvent être proposées en s'appuyant sur les observations effectuées et sur les descriptions fournies par les rapports d'inspection ; lorsqu'il n'y a pas d'indication de niveau, cela signifie que l'activité peut concerner toutes les sections. Le grisé signifie que l'atelier est – en général – dirigé par un adulte (maître, ATSEM, adulte autre tel que maître supplémentaire en RAR par exemple). Des séances non notées ici, relevant du domaine « agir et s'exprimer avec son corps » peuvent également être organisées sous forme d'« ateliers » tournants.

Domaines d'activités	Composantes plus précises	Visites de classes par la mission (rappel : 97 classes) (exprimé en pourcentage)	Rapports d'inspections (rappel : 221 classes) (exprimé en pourcentage)
<b>S'approprier le langage</b>	Langage oral dirigé	21,6	11,7
	Compréhension (texte lu par le maître)		8,1
	Vocabulaire	5,1	7,6
<b>Découvrir l'écrit</b>	Découverte ou tri de supports d'écrits	3	1
	Activités libres au coin-livres	1	2,2
	Préparation à la lecture, phonologie, relation lettre/son	32	10,4
	Reconnaissance ou reproduction de lettres		8,1
	Reconnaissance de mots, reconstitution de mots		26,7
	Dictée de mots		0,4
	Production d'écrit, dictée à l'adulte - GS -		1,8
	Graphisme	21,7	21,7
	Ecriture	7,2	10 (dont une transcription script/cursive)
<b>Découvrir le monde</b>	Numération	36,1	34
	Activités logiques	2,1	5,4
	Espace, déplacements, formes	13,4 (2 sur ordinateur)	10
	Découverte des objets ou de la matière (manipulations)	3,1	1,8
	Découverte du vivant (dessin, travail sur fiche) - MS, GS -		2,7
<b>Percevoir, sentir, imaginer, créer</b>	Motricité fine –PS-	11,3	19,4
	Coloriage, décoration	18,5	12,2
	Activités plastiques, picturales ou autres		23,1
<b>Activités ludiques libres</b>		3,1	2,2

Le tableau montre une surreprésentation des activités liées à la découverte de l'écrit et à la numération. La raison en est simple : ce sont des domaines d'apprentissage qui se prêtent au travail sur fiche et pour lesquels les offres des éditeurs privés sont nombreuses. Le dispositif des « ateliers » suppose en effet que les enfants peuvent être « occupés » seuls et que leur activité laissera des traces qui seront ensuite vues, voire évaluées, par l'enseignant (dans la majorité des cas).

## # **Des contraintes d'organisation qui pèsent sur les choix didactiques**

La forme atelier comporte des contraintes qui ne sont pas sans conséquence sur les enjeux d'apprentissage et les effets, d'autant plus que les enfants sont petits. La première variable concerne la gestion par l'enseignant de ce moment, la place qu'il y prend. Il y a deux solutions : soit l'enseignant choisit de diriger un atelier pour orienter et étayer l'activité des élèves et laisse les autres ateliers fonctionner «en autonomie», comme il est dit, ou sous la supervision de l'ATSEM (ou certains en autonomie et un piloté par l'ATSEM), soit il se disperse passant d'un atelier à l'autre, le plus souvent pour réguler la discipline et l'utilisation du matériel.

La collaboration de l'ATSEM dans le temps des ateliers est très appréciée des enseignants même lorsque son expertise n'est pas à la hauteur de ce qu'un encadrement réel de l'activité exigerait. Aussi lui sont plutôt confiés des ateliers dits de réinvestissement (ou satellites, ou périphériques, ou de délestage), c'est-à-dire pour des activités qui sont connues des enfants ou dans lesquelles l'enjeu d'apprentissage n'est pas jugé primordial.

Les critiques essentielles concernent d'abord la qualité du langage qu'il adresse aux enfants (il redonne ou répète les consignes, répond à quelques questions, intervient pour réguler l'ordre et la discipline) et la mission a effectivement pu constater des cas de carence ; mais il serait injuste de ne pas signaler des interactions langagières entre ATSEM et enfants très bien conduites et dans un bon registre de langue.

Les autres griefs sont relatifs parfois à la directivité extrême qui bride les initiatives des enfants, parfois à l'excès d'aide apportée : quand la réussite de la production est pour l'ATSEM une obsession, quand il s'en sent responsable, il induit ou apporte la réponse ou la solution. Selon les termes d'une inspectrice, «[l'ATSEM] évite aux élèves de chercher pour trouver ». En résumé, ces professionnels veulent souvent trop bien faire, pourrait-on dire, et manquent peut-être d'un guidage adapté par l'enseignant. Un juste investissement de l'ATSEM suppose en effet une explication par ce dernier de ses attentes, ce qui n'est pas toujours exactement le cas ; la mission qui a pu voir des ATSEM à l'œuvre dans les trois quarts des classes observées (soixante-quinze sur quatre-vingt-dix-sept) n'a noté de formalisation écrite des consignes à leur intention que dans douze cas ; deux fois, un accès lui était donné au cahier-journal de l'enseignant. Dans les autres situations, ce sont des consignes orales qui lui sont adressées soit en début de journée, soit en début d'activité, soit de manière implicite à l'occasion des consignes données aux élèves, soit enfin de manière quasi continue pour réguler l'activité au fil de son déroulement (l'informel semble alors dominer).

Quand l'atelier est encadré par l'enseignant, dans la plupart des situations observées, il comporte réellement des enjeux d'apprentissage. Les autres sont souvent qualifiés d'occupationnels ou de satellites ; pour rendre la tâche possible à de jeunes enfants livrés à eux-mêmes, les situations proposées sont souvent très simples, à enjeux didactiques pauvres, ce qui suscite un faible investissement, une exécution rapide (la mission a pu voir des enfants se libérant de l'atelier, tâche

terminée en moins de dix minutes) voire bâclée pour aller vers des dérivations plus recherchées (temps libre aux coins-jeux, au coin-livres, etc.).

Quand le maître circule d'un atelier à l'autre, distribuant son temps entre tous, il n'apporte pas de réelle plus value.

Par ailleurs, dans la majorité des situations, l'insuffisante prise en compte de l'activité *a posteriori*, l'absence de retour sur les productions et, surtout, sur les procédures et les démarches renforcent l'impression que l'on a occupé les enfants sans rien attendre de cette occupation du point de vue des apprentissages. Le comble consiste en un rangement du matériel qui a pu être utilisé par les enfants (jeux, graphisme, activités picturales) sans un regard ni un mot sur les productions.

Enfin, il est rare que les « ateliers » donnent lieu à une véritable coopération entre enfants sauf parfois dans ceux qui sont dirigés par le maître quand celui-ci s'emploie justement à ce qu'il y ait des interactions qui nourrissent un travail commun. Dans la très grande majorité des situations, les enfants s'acquittent de leur(s) tâche(s) côte à côte et pourraient effectuer exactement la même chose si toute la classe était affairée sur le même objet. Pour l'activité même, il n'y a que très rarement plus-value de la forme « ateliers ».

Cette organisation du travail « par groupes » et non « en groupe » est une commodité matérielle pour certains domaines d'activités : n'avoir qu'un groupe d'enfants occupés à peindre en même temps, c'est limiter l'espace dévolu à la peinture, donc l'espace sali, les préparations matérielles, etc.

Manifestement, l'aspect organisationnel prime comme si « l'atelier » était une forme obligée de la pédagogie en maternelle.

### **Un exemple extrait d'un rapport d'inspection (TPS/PS) :**

#### **Travail en quatre ateliers dont un en semi-autonomie, deux en autonomie et un dirigé.**

⊕ Percevoir, imaginer, sentir, créer : les élèves sont invités à colorier soit avec des craies grasses, soit avec de la peinture des dessins de carottes et de poireaux. Cette activité s'inscrit dans un projet de réalisation d'un album à compter en lien avec la confection d'une soupe de légumes. Toutefois, l'enseignante doit venir s'enquérir du travail confié aux bons soins de l'ATSEM et veiller à réguler elle-même l'activité des élèves. Son rôle et sa place dans le pilotage et la supervision des activités proposées est essentielle pour la bonne conduite de la séance. L'accent doit être mis aussi sur la verbalisation pour permettre à l'élève de progresser en se décentrant de son action, exprimer ce qu'il ressent, nommer les actions et les outils utilisés, pour qu'il prenne conscience de ses possibilités et adapte son geste par rapport à l'effet recherché.

⊕ Formes et grandeurs : avec le jeu *Mosaïcolor*, les élèves doivent piquer des clous de couleur dans une grille perforée.

⊕ Découvrir le monde (la matière) : il s'agit d'un jeu de manipulation dans le coin bac de transvasement avec de la semoule.

Ces deux ateliers plutôt occupationnels génèrent très vite une agitation qui va crescendo en raison d'un manque de motivation chez les élèves et d'intérêt en

termes d'apprentissages. J'invite Mlle X. à attacher davantage d'importance au sens de l'activité pour une plus grande implication de ses élèves : attention à ne pas confondre activité et apprentissage.

⊕ Approche des quantités et des nombres : les élèves doivent réaliser une collection de quantité donnée (de un à trois éléments) avec du matériel du commerce. Présence de l'enseignante.

L'attention des élèves se porte davantage sur la nature des objets présentés pour réaliser une collection identique. Lors de la préparation, il convient d'anticiper les obstacles possibles afin de mettre en place des situations en cohérence avec les objectifs visés.

### ***L'atelier : une illustration de la « pédagogie spécifique » à la maternelle ou une routine qui a perdu son sens ?***

Ce consensus pratique autour des « ateliers » n'a pas sans raison pris cette importance. Ce n'est pas l'effet d'une injonction ministérielle ; si l'on parcourt les instructions ou programmes depuis 1977 et jusqu'en 2002 (le programme de 2008 ne donnant aucune indication pédagogique), on rencontre systématiquement le mot avec deux acceptions différentes :

⊕ l'atelier est plutôt un lieu, un espace particulier dans la classe dédié à une activité précise, ce en quoi on retrouve le sens commun du mot. C'est le cas en 1977 : « Des ateliers ou des aires fixes seront aménagés pour les activités et travaux de construction et de fabrication (établis avec outils divers), le modelage (bacs à terre maintenue humide, tournettes), le dessin et la peinture (grandes surfaces inclinées, bien éclairées, permettant à l'enfant de peindre en station debout, avec, à sa portée immédiate, couleurs en pots et pinceaux divers) ». On retrouve cette acception en 2002, mais elle n'est pas unique dans le texte : « Des ateliers permanents et fonctionnels comme le coin lecture ou l'atelier peinture sont clairement identifiables. »

⊕ l'atelier correspond à une modalité de groupement des enfants et à une finalité. C'est ainsi qu'il faut l'entendre dans ce nouvel extrait du texte de 2002 cité ci-dessus : la « naturalisation » du procédé est alors en place : « Les moments exigeant une attention soutenue alternent avec d'autres plus libres, les ateliers avec les regroupements, les travaux individuels avec les activités nécessitant échanges ou coopération. »

Dans les textes antérieurs, la constitution d'ateliers n'est pas donnée comme allant de soi mais comme répondant à des besoins : la circulaire de 1986 le dit clairement : « Les « ateliers » ou « chantiers » peuvent fournir des cadres à cette communication [entre enfants]. Toutefois, ils n'ont pas de vertu en eux-mêmes, et ne doivent être créés que s'ils répondent à un objectif précis, et s'ils favorisent des échanges entre enfants. »

Le texte de 1995 le présente bien comme une option : « Les maîtres veillent à organiser les activités, à préciser les objectifs et à nuancer leurs exigences en

fonction de l'intérêt et des besoins des enfants. Selon les types d'activités, une répartition en ateliers diversifiés peut y aider.»

Les ateliers en maternelle datent de la fin des années 1960 et se sont développés dans les années 1970 alors que l'on insistait sur l'importance de la coopération, du travail en équipe, de l'expression de l'enfant, en relançant certaines des vieilles idées de la « pédagogie nouvelle ». La pédagogie Freinet en donnait l'exemple depuis longtemps : dans une conception de l'école qui valorise la construction de la personne et du citoyen par la socialisation et par le travail, l'atelier est lieu de travail au service d'un projet, requérant et favorisant à la fois autonomie et coopération des enfants, pour des activités finalisées et fonctionnelles. L'atelier est alors un moyen de réaliser un projet et non une fin en soi.

L'emprunt fut aisé ; c'est une forme compatible avec une pédagogie qui se veut radicalement différente de celle de l'élémentaire : diversifiée et différenciée, respectant les motivations des enfants, stimulant l'exploration et la créativité, favorisant l'autonomie.

L'état des lieux révèle aujourd'hui une usure de la formule, une « dérive paresseuse » selon le mot d'un inspecteur, « un manège d'activités répétitives et convenues » pour un autre. C'est devenu une routine qui a perdu son sens, l'atelier étant aujourd'hui souvent associé – on l'a dit plus haut – à des activités formelles, à des fiches nombreuses, à des enfants laissés à eux-mêmes ou exécutants de consignes.

Et pourtant, de manière positive, la mise en ateliers témoigne d'une capacité des maîtres à accepter de ne plus avoir la main sur toute la classe, à tolérer la diversité et d'une capacité des enfants à chercher, expérimenter, travailler seuls si on leur offre des situations stimulantes. Ce pourrait être, dans une autre utilisation, un bon moyen de différenciation pédagogique ; c'est en ce sens qu'il conviendrait de revoir la fonction de cette formule, actuellement coûteuse en préparation pour une pertinence et une efficacité très limitées.