

# Quel dispositif mettre en œuvre pour des apprentissages individualisés en maternelle ?

Ateliers individuels, de groupe...

## Résumé

Les apprentissages, dans une classe maternelle multi-niveaux, peuvent se faire de manière individualisée, pour s'adapter à chaque enfant et lui permettre de s'investir dans son parcours scolaire. Les interactions, qui vont permettre les progrès, vont se faire avec l'adulte, à travers le dispositif mis en place et entre pairs.

Le langage est utile à l'élève pour communiquer, pour réfléchir à sa manière d'apprendre, pour transformer les savoirs appris en contexte en savoirs transférables dans d'autres situations ainsi que pour interagir avec ses pairs (allant jusqu'à l'instauration d'un conflit socio-cognitif) pour progresser.

Dans le dispositif analysé, s'imbriquent des ateliers individuels, des ateliers de groupe (tutorat et groupe d'apprentissage) où les élèves en sont les acteurs et participent en co-construction avec l'enseignant à leur parcours scolaire, aux évaluations.

# 1. LES ATELIERS INDIVIDUELS

L'objectif des ateliers individuels est de permettre à chaque enfant de progresser en prenant en compte ses acquis et ses difficultés et en le rendant acteur de ses apprentissages individualisés. Ces ateliers se trouvent dans la zone proximale de développement (ZPD) qui est, pour Vygotski, la distance qui sépare ce dont l'enfant est capable de faire et de concevoir quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs. Nous allons voir dans un premier temps, l'implication des élèves dans ce dispositif, ce qui les intéresse puis dans un deuxième temps, comment sont acquises les compétences et l'autonomie dans ce fonctionnement et enfin, dans un troisième temps, la place de l'élève et du maître dans ce dispositif.

## 1.A. MOTIVATION : IMPLICATION DES ÉLÈVES

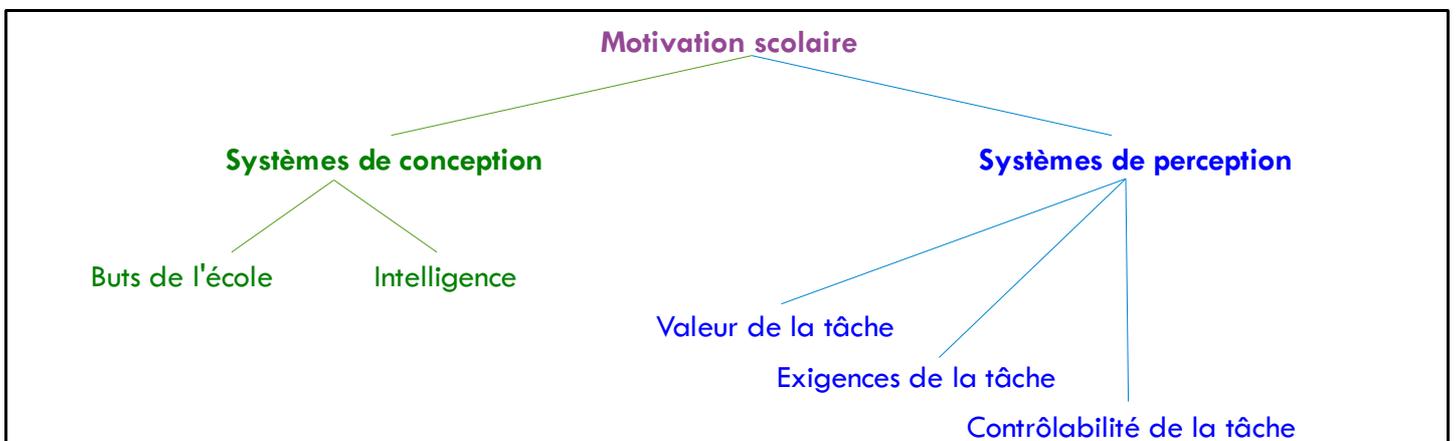
Les ateliers individuels sont placés dans des plateaux, sur des étagères à hauteur d'élève, les plus faciles, en bas, et les plus difficiles en haut. Il est important de toujours veiller à ce qu'il y ait des ateliers « faciles » pour chaque enfant (afin qu'il puisse trouver un travail qu'il sait faire et se mette en situation de réussite pour reprendre confiance) mais aussi des ateliers qu'aucun élève ne réussit pour le moment (afin de garder l'idée qu'il y a encore des choses à apprendre et conserver donc l'envie de travailler).

Ils sont classés par thème (sensoriel, puzzles, vie pratique, culture, langage et mathématiques), basés pour la plupart sur de la manipulation et sont le plus souvent auto-correctifs. Le reste du matériel de la classe (qui servira dans les autres moments de la journée) conserve ce principe d'accessibilité pour l'élève (cahier, classeur, crayons, ciseaux, colle, jeux de société, jeux d'imitation...).

Le choix, par les enfants, des ateliers et le rapport à l'erreur sont deux facteurs importants dans ce dispositif et vont permettre à l'élève de se sentir bien dans la classe, d'apprendre, de grandir dans un climat de bienveillance.

La motivation scolaire, comme la définit Jacques Tardif est un apprentissage scolaire. Être motivé pour les apprentissages scolaires, c'est construire, pour l'élève, un « système de conception » où les buts de l'école sont clairement identifiés comme des buts d'apprentissages des savoirs et non comme une compétition classante où l'intelligence n'est pas une donnée naturelle immuable. Certains enfants ont une estime d'eux-même très basse et/ou ont une mauvaise image de l'école qui est parfois déjà très forte à l'entrée en maternelle (construite par le monde extérieur : famille..). Il est important que chaque enfant se sente « capable de ».

De la même manière, l'élève doit construire un « système de perception » qui donne du sens à l'école (valeur de la tâche : il faut créer le besoin : on apprend à boutonner pour pouvoir s'habiller ou se déshabiller seul, on apprend à muscler nos doigts pour pouvoir tenir correctement et longtemps le crayon pour écrire...), qui montre les exigences de l'apprentissage (l'enfant a besoin de savoir clairement ce qu'on lui demande) et le maître doit donner aux élèves les éléments qui lui permettent de réaliser les apprentissages (ce que Tardif appelle la contrôlabilité de la tâche : l'enfant peut s'auto-corriger ou s'auto-évaluer).



Les facteurs de la motivation scolaire, Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Logiques écoles, 1992

Les ateliers, qu'ils soient individuels ou en groupe, doivent concourir à la structuration de cette motivation scolaire.

## **a) Choix des ateliers**

Dans ce dispositif, l'élève est acteur de ses apprentissages. En fonction de ses centres d'intérêts du moment (appelés « périodes sensibles » chez Montessori et « valeur de la tâche » pour Tardif), l'enfant va construire son programme d'apprentissage : en allant vers ce qui l'attire le plus, il va se comporter comme une éponge face aux savoirs (d'où la dénomination d'esprit absorbant).

« Guidé par ses périodes sensibles et son esprit absorbant, l'enfant choisit son travail. Mais cette liberté de choix est toute relative car il choisit son travail dans un environnement où rien n'est laissé au hasard. Celui-ci est méticuleusement préparé. » Béatrice Missant, *Des ateliers Montessori à l'école*, 2007.

Il peut, par cette implication, assimiler des connaissances avec une grande volonté. Il a soif d'apprendre. Il y a une mise en situation de projet, dirait Meirieu, (parfois très courte) dans les ateliers, qui va définir un besoin que l'enfant va pouvoir combler par son action, son apprentissage.

« Le principe fonctionnel sur lequel tous les pédagogues de l'éducation nouvelle s'entendent consiste à affirmer que l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin organique ou intellectuel. Le savoir trouve donc sa justification en étant au service de l'action qui va combler le besoin, et non comme on le voit dans l'enseignement traditionnel : l'action mise au service du savoir. » Béatrice Missant, *Des ateliers Montessori à l'école*, 2007.

L'atelier pourra être utilisé pour découvrir une notion, la travailler ou l'évaluer. L'atelier est présenté à l'enfant quand il l'utilise pour la première fois. Il peut lui être ré-expliqué s'il le demande ou en cas de besoin (vu par l'enseignant ou un autre élève : par exemple si l'élève détourne un atelier, qu'il utilise les éléments du plateau pour une autre activité que celle présentée ou s'il est bloqué et a besoin d'une aide extérieure pour revenir dans l'activité...).

« L'enfant ne fait pas ce qu'il veut mais veut ce qu'il fait » Maria Montessori.

L'élève, en fonction de ses envies ou des contraintes posées (ateliers obligatoires), choisit un travail et un endroit pour s'installer dans la classe. Il peut refaire un atelier plusieurs fois s'il en exprime l'envie ou le besoin ou le ranger et en prendre un autre (il construit les buts de l'école dont parle Tardif). La classe ressemble à une fourmilière : chacun est au travail, se déplace librement pour prendre ou ranger, crée son parcours. Il est acteur de ses apprentissages, ce qui l'incite à passer du désir de savoir (le plus naturel) au désir d'apprendre dont les bénéfices étaient déjà étudiés il y a une quarantaine d'années par Roger Mucchielli :

« L'activité des sujets à instruire est l'application du principe selon lequel le sujet apprend mieux s'il est engagé personnellement tout entier dans une action... nous retenons approximativement lorsque nous faisons attention : 10% de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous voyons et entendons en même temps. Selon les mêmes estimations et dans les mêmes conditions d'attention, nous retenons, par contre : 80 % de ce que nous disons, 90 % de ce que nous disons en faisant quelque chose à propos de quoi nous réfléchissons et qui nous implique. Les méthodes actives cherchent à réaliser ces situations-là. » Roger Mucchielli, *Les méthodes actives*, Paris, ESF, 2012.

Le dispositif présenté s'inspire de divers courants pédagogiques dont la pédagogie Montessori où le choix du travail que l'enfant va réaliser lui revient. Il y a là une adaptation importante car pour quelques enfants, cette liberté de choix peut les mettre en difficulté ou les déstabiliser. C'est pourquoi, il peut y avoir, en classe, mise en place d'ateliers dits « obligatoires » dans la semaine, sous forme d'un tableau à double entrée (enfants/ateliers à réaliser) à l'image de plans de travail.

L'enseignant choisit ces ateliers pour les élèves, afin qu'ils se trouvent dans leur zone proximale de développement, au regard des observations (évaluations) faites en permanence en classe. Les élèves travaillent d'abord ces ateliers imposés puis ils pourront choisir ensuite ceux qu'ils désirent.

Bien entendu, en permanence, l'enseignant observe la classe et peut réguler les choix, inciter les enfants à découvrir un nouvel atelier... Il a été parfois reproché aux « méthodes actives » une insuffisance d'exigences en regard de la prise en compte de l'intérêt de l'enfant. Il convient vraisemblablement de mettre en tension ces deux éléments : mettre l'élève au centre du système, c'est prendre en compte l'intérêt de l'enfant (mise en situation de projet de l'élève) sans renoncer aux exigences des contenus et donc des savoirs.

## **b) Rapport à l'erreur**

Les premiers pas dans le dispositif se font le plus souvent dans les domaines du sensoriel et de la vie pratique. L'élève travaille la compétence de l'atelier mais apprend aussi qu'il peut se tromper, recommencer autant de fois qu'il le désire pour parfaire ses gestes...

La plupart des ateliers ne laissent pas de traces : lorsque l'enfant fait une erreur, il peut l'effacer facilement. Ce facteur est important pour les enfants qui ont peu confiance en eux et va leur permettre d'oser faire. Plus l'enfant fera, plus il prendra confiance en lui et acceptera de travailler des tâches plus complexes.

« L'enfant met en relation son action et le résultat de son action grâce à des comportements et des critères de réussite observables et objectivables [...] Il apprend à s'exercer, en faisant des essais et des erreurs, pour progresser[...] Il dédramatise l'erreur en constatant qu'elle est constitutive des apprentissages. » Claire Pontais, sous la direction de Christine Passerieux, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2014, page 152.

L'enfant comprend, au contact des ateliers et des autres élèves que c'est grâce à ses erreurs qu'il va apprendre : elles font partie du processus d'apprentissage. L'observation de l'adulte joue un rôle important dans l'analyse des erreurs : il peut être nécessaire de discuter avec l'enfant pour trouver la cause et éventuellement les aides qui sont disponibles au sein de la classe pour trouver la solution.

« Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement. » Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Editeur, 1997

Il convient donc, pour les adultes, comme pour les autres élèves de veiller à conserver un climat de bienveillance : toute moquerie sera exclue, l'entraide étant acceptée et même encouragée pour l'apprentissage.

Bien que les ateliers soient pour la plupart individuels, il y a un esprit de groupe, de classe pendant ce temps (aussi), où il est fréquent d'observer des élèves coopérer, discuter, s'entraider sans rapport de compétition.

« Aide-moi à faire tout seul », devise de Maria Montessori, résume le rôle du maître. L'enseignante ne vient pas corriger en disant ce qui est juste ou faux. Il y a des interactions langagières entre l'adulte et l'enfant et c'est l'enfant qui va s'apercevoir de son erreur et la corriger, guidé par les questions de l'adulte.

## **1.B. APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ**

### **a) Autonomie et différenciation**

Chaque élève arrive à l'école avec un vécu et des connaissances différentes. Pour faire progresser tous les élèves, il est difficile de leur proposer les mêmes activités sans les différencier. Le dispositif des ateliers crée des besoins chez tous les enfants et permet de favoriser les apprentissages en étant dans leur ZPD.

« Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissages fécondes pour lui » Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997

Il va aussi permettre, comme le dit Philippe Meirieu, de prendre en compte le rythme de l'enfant et non pas le respecter. Il ne s'agit pas de laisser un enfant attendre qu'il ait envie de travailler mais de mettre en place des situations où les différences de vitesse de travail ne soient pas trop pénalisantes pour la classe.

« Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière, à la même vitesse et qui soient prêts à apprendre au même moment. » Robert Burns, *Methods for individualizing instruction*, 1971

Les élèves ne passeront pas tous le même temps pour un travail donné sans perturber la classe : les ateliers individualisés sont bien adaptés pour les classes multi-niveaux où les enfants ont des compétences diversifiées, un rythme de travail différent. C'est aussi vrai dans les cours simples (hétérogénéité aussi présente) ou lorsqu'il y a un élève en situation de handicap.

« Tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les enfants sont donc amenés à être relativement « autonomes », car l'enseignant ne peut pas être partout à la fois.[...] Cette répartition [...] permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles.» Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001.

## **b) Compétences travaillées dans les ateliers**

Le dispositif « réclame » un grand respect des règles, du matériel et des autres : l'élève se déplace silencieusement, il ne peut prendre un atelier que s'il est rangé dans le meuble (on ne prend pas le travail d'un camarade), il s'installe où il le désire (en faisant attention de ne pas déranger les autres) et range l'atelier, en bon état, à sa place, une fois qu'il l'a terminé.

« L'enfant est actif,[...] il doit pouvoir se déplacer et parler sans avoir à demander l'autorisation à l'enseignant. L'autorisation lui est accordée par le système de fonctionnement de la classe, dans la mesure où ces déplacements et ces prises de paroles suivent les règles communes. » Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001.

De même, lors des échanges oraux, tout le monde chuchote pour ne pas déranger le reste de la classe. Ces contraintes sont vécues, construites culturellement par l'école, les enfants les comprennent et les acquièrent, en vivant dans la classe.

« L'enfant sait qu'il doit respecter ce dont un autre se sert, non parce qu'on le lui a dit, mais parce que c'est une réalité qu'il a rencontré dans son expérience sociale » Maria Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, 2003.

Les affichages (y compris les petits affichages, transportables) sont des aides, facilement accessibles, ce qui permet aux élèves d'acquérir une autonomie dans leur travail : ils peuvent les utiliser, tant qu'ils en ont besoin pour aller au bout de leur tâche.

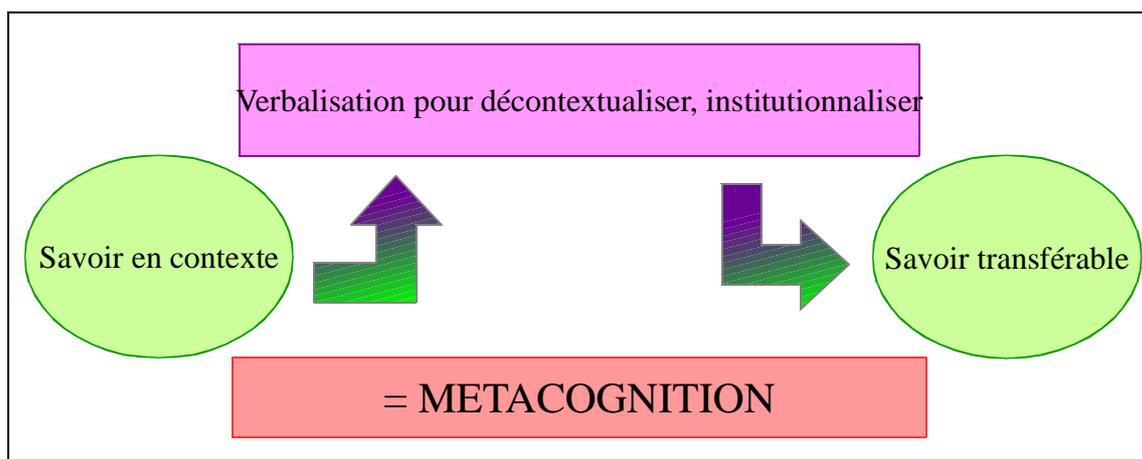
« Ce sont des outils pour permettre aux élèves de se repérer dans l'univers complexe des tâches scolaires. Leur fonction est d'apporter une aide aux élèves. » Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, sous la direction de Christine Passerieux, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2014, page 206.

Le plus souvent, un atelier permet de travailler une seule compétence à la fois. Le matériel est évolutif et peut donc être utilisé par des élèves d'âges différents (en minimisant les aides annexes, en ôtant les modèles...) : certains ateliers resteront en classe toute l'année.

Les premiers ateliers demandent une grande part de manipulation. Au fur et à mesure des apprentissages, le travail demandé passe du concret à l'abstrait.

## **c) Travail de langage pendant les ateliers**

Le langage est une priorité de l'école maternelle. Sur le plan cognitif, les discussions entre l'élève et l'enseignant vont permettre le passage de l'inter-personnel à l'intra-personnel. La manipulation seule serait insuffisante. Cette phase de langage est importante et permet la réflexion métacognitive et l'institutionnalisation du savoir.



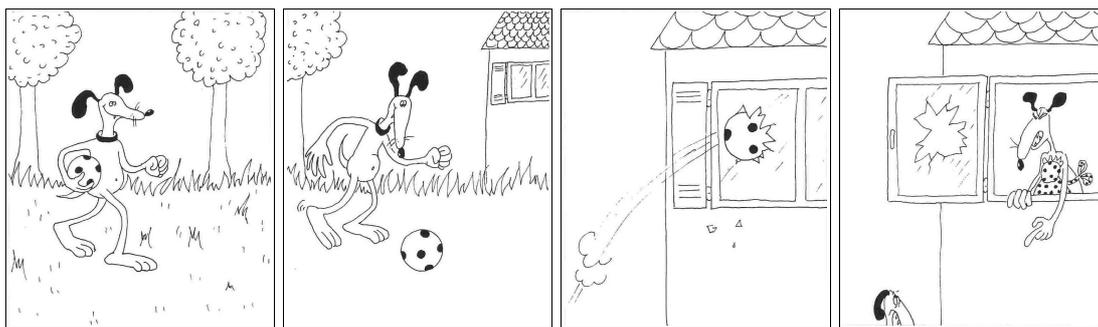
« L'individualisation qui consiste à avoir une interlocution personnalisée avec chaque enfant, même dans un groupe de six, même si cela ne dure que très peu de temps, est indispensable pour que l'enfant apprenne.[...] Il est important de parler individuellement à chaque enfant avec des phrases complètes même dans un groupe car parler est un acte individuel qui a besoin d'un apport personnalisé. Un dialogue individualisé doit avoir une place importante au sein de la classe ou du groupe au cours de toute les activités. Le langage n'est pas un moment spécifique. » Laurence Lentin, *conférence Caractéristiques de l'apprentissage du langage*, site AME (<http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/langage-lentin.PDF>), janvier 2004.

Lors de la présentation d'un atelier ou lors de la phase de vérification, le travail est principalement réalisé par l'élève : l'enseignant montre et explique l'atelier ainsi que son but à l'élève, lui apporte ou lui indique où se trouve ce qui lui est nécessaire pour le rendre le plus autonome possible.

Durant ces moments, l'enseignant doit toujours garder en tête les mots de Laurence Lentin afin de s'effacer au maximum, d'éviter de poser des questions fermées (pour lesquelles les élèves n'ont qu'à répondre par oui ou non, voire à simplement être expressifs) :

« Si on ne parle pas à un bébé[...], il sera un enfant qui ne parlera pas. Si on inonde l'enfant de langage, si on parle à sa place, l'enfant n'aura pas l'apport indispensable pour mettre en fonction son propre langage de la même façon que si on ne lui parle pas ». Laurence Lentin, conférence *Caractéristiques de l'apprentissage du langage*, site AME, janvier 2004.

#### Un exemple en classe : Lou-Evan et les images séquentielles (extrait du fichier EdeliOS)



Maîtresse : Alors Lou-Evan, qu'est-ce que tu devais faire ?

Lou-Evan : Mettre les images dans l'ordre... pour l'histoire.

Maîtresse : D'accord, je t'écoute.

Lou-Evan : il prend le ballon

Maîtresse : de qui parle-t-on ?

Lou-Evan : Du chien.

Maîtresse : Alors, le chien prend le ballon = *reformulation par l'enseignant*.

Lou-Evan : il explose la fenêtre.

Maîtresse : Explose, c'est familier : qu'est-ce qu'on peut utiliser comme autre mot pour dire ce qui s'est passé ?

Lou-Evan : Il la dégomme.

Maîtresse : Là aussi, c'est familier. On peut dire qu'il l'a cassée. = *langage familier à soutenu*.

Ce n'est pas tout à fait la fenêtre qu'il casse. Comment appelle-t-on la partie transparente, en verre de la fenêtre ?

L'enfant ne sait pas. On demande de l'aide à un autre enfant.

Zoé : la vitre.

Maîtresse : D'accord, donc le ballon a cassé la vitre. = *apprentissage de vocabulaire*.

Lou-Evan : Après, la mère l'engueule.

Maîtresse : Elle le dispute.

Lou-Evan : C'est fini.

Les interactions langagières entre l'élève et la maîtresse vont permettre de travailler les structures de phrases, le vocabulaire utilisé, de l'enrichir...

Il est intéressant, quand l'enfant ne trouve pas la réponse seul (exemple du mot « vitre » ci-dessus), de demander l'aide d'un autre enfant : les pairs peuvent coopérer, mutualiser leurs connaissances et toute situation de classe permettant de le leur rappeler ou leur faire vivre est importante.

## **1.C. RÔLE DU MAÎTRE ET DE L'ÉLÈVE**

Le maître aide l'élève à se sentir « capable de » : c'est la conception de l'intelligence pour Jacques Tardif ou le principe d'éducabilité dont parle Philippe Meirieu. Les enfants arrivent en classe avec leur passé, leurs idées, leur parcours propre mais ils ont tous la capacité d'apprendre et c'est un droit qui doit leur être reconnu pour qu'ils puissent progresser :

« Pour devenir quelqu'un qui, en quelque sorte, prendra un jour sa vie en charge, le bébé d'homme a besoin de se sentir sujet et de se voir reconnaître en tant que sujet. [...]. On comprendra qu'en étant reconnu comme agent dans l'instant présent, on est aussi reconnu comme « capable de », d'une manière générale. » Mireille Brigaudiot, *Désirs des adultes, besoin des enfants, dans les échanges verbaux avec les 2-4 ans*, progmaternelle.free.fr, 2007

Le climat général de la classe, qui est en lien avec le rôle de chacun est très important puisqu'il doit permettre à tous de se sentir à l'aise (droit à l'erreur – buts de l'école de Tardif –, repères dans l'espace et le temps, coopération...), de respecter les conditions afin que chacun puisse travailler (chuchoter, prendre soin du matériel, le ranger..) et de prendre plaisir à apprendre, de s'en sentir capable.

Les programmes de l'école maternelle, du 12 mars 2015 y font référence :

« L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'École pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. » Programmes école maternelle, 12 mars 2015

Cette bienveillance se ressent aussi dans la place qui est laissée à l'élève. Le maître ne fait pas un cours magistral où suivent ceux qui peuvent mais propose des ateliers individuels ou en groupes qui permettent à chacun de progresser et de devenir de plus en plus autonome pour apprendre.

« Le savoir n'est plus du savoir tout fait " inculqué " mais co-construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, « acteur de ses apprentissages.[...] l'habitude de ne pas répondre immédiatement aux questions des élèves afin qu'ils ne deviennent pas dépendants de l'enseignant, mais qu'ils fassent l'effort de chercher par eux-mêmes les informations nécessaires à la réalisation de l'exercice.[...] Avec des élèves habitués à un tel fonctionnement [...] la classe peut « tourner » sans que l'adulte soit sollicité systématiquement.[...] La personne du maître disparaît au profit de dispositifs pédagogiques objectivés. » Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001

La mise en place d'aides, de tutorat, d'ateliers de groupes où l'on discute des différentes manières de trouver la solution à une situation problème... engendre un questionnement de la part du maître pour que l'élève trouve les stratégies plutôt qu'une transmission à retenir.

L'enfant, avec l'entraînement, pourra transférer ses habitudes de travail et de réflexion dans sa vie scolaire future.

« L'enseignant ne peut pas se contenter d'être une personne qui transmet des faits à l'élève, il est plutôt un entraîneur et un médiateur qui construit avec lui des stratégies pour agir sur les événements. » Jacques Tardif, *pour un enseignement stratégique, chapitre motivation scolaire*, Logiques écoles, 1992.

### **a) Conception, suivi, évaluation de l'enseignant, autoévaluation**

Le travail du maître se décompose en plusieurs étapes : la conception et la préparation avant la classe, l'observation, l'évaluation et la communication pendant la classe et l'analyse puis l'ajustement des ateliers après la classe.

« C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériau pédagogique important [...] que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longuement auprès des élèves les plus "faibles", sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique. » Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001

L'inclusion de tous les élèves et donc des élèves en situation de handicap ne peut se comprendre que dans un dispositif tel qu'il est décrit par Bernard Lahire. Dans une pratique frontale collective, le dispositif, quelque soit la bonne volonté de l'enseignant, ne permet pas l'inclusion des élèves en grande difficulté ou des élèves en situation de handicap.

L'école pour tous oblige à repenser l'organisation pédagogique de la classe. Gageons alors que le concept d'inclusion permettra voire obligera la transformation des pratiques de toutes les classes et contribuera (dans le cadre d'une analyse systémique) à faire évoluer l'ensemble du système. La réussite de tous les élèves est à l'honneur dans les programmes de maternelle :

« La loi de refondation de l'école crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. » Programmes école maternelle, 12 mars 2015

Pendant les ateliers, le maître prend du recul : il observe les élèves, prend des notes sur leurs réussites, leurs difficultés, leurs hésitations... ce qui lui permettra, une fois la classe terminée d'analyser le parcours de chaque enfant et de l'ajuster au mieux : remédiation, renforcement, présentation de nouveaux ateliers...

	Les blocs cylindriques	La tour rose	L'escalier marron	Les barres rouges	Les cylindres de couleurs	Boîte couleurs 1	Boîte couleurs 2	Les triangles const.	Les solides géom.	Les tablettes lisses/rug.	Les tissus par paire
Arthur	1,2,3	X	X		J	X	~				
Charlotte	1,3,4	X	X		X						
Colin	X	X	X	X	X		X	1,2,3			
Jérémy											
Jules	2,1	X	X	~	R~ BV		X	1,2			
Lizie	X	X	X		X		X	1,2,3			
Louise	1,2,3	X	X				Pas V				
Maëlle	1,3	X	X		~						
Manon	1,2,3,4	X	X	diff	RBJ						
Tui	1,2,3	X	X		~		Att M Blanc				
Léo	X	X	X	X	X	X	X	1			
Léonie	X	X	X	X	X	X	DIFF	1, 2, 3, 4			
Lou-Evan	X	X	X	X	X	X	X	1, 2, 3, 4			
Méloïdie	X	X	X	X	X	X	X	X			X
Zoé	X	X	X	X	X	X	X	X			

Quelques remarques sur les notes prises :

- « P » : l'atelier a été présenté mais pas encore réalisé par l'élève seul
- « DIFF » : difficile donc je vais reprendre l'atelier avec l'enfant
- « Att M Blanc » : attention à certaines couleurs qui sont inversées
- « 1,2... » : n° des boîtes ou feuilles de l'atelier déjà acquises
- « X » : l'atelier est acquis

Exemple de feuille de prise de notes de l'enseignant sur les apprentissages des enfants

Les difficultés rencontrées par les élèves peuvent l'amener à créer de nouveaux ateliers ou des aides qui seront en libre accès afin de les guider et les aider à surpasser ces obstacles.

« L'école ne peut qu'être "sur mesure", chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. [...] Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination. » Bruno Robbes, *La pédagogie différenciée*, 2009.

Les observations et évaluations permanentes permettent au maître de suivre au jour le jour chaque élève. Ces notes sont un outil de travail interne auquel est associé l'élève par l'intermédiaire de son cahier de progrès.

L'objectif de cette co-évaluation est aussi de modifier la vision des familles sur l'école et pour ne plus ouïr les propos que Jacques Tardif tenait en 1995 afin de tendre plutôt vers ceux de Bernard Lahire en 2001.

« L'école devient un endroit où l'on sanctionne des connaissances et n'est plus, puisqu'elle l'a déjà été, un endroit où l'on valorise les acquisitions » Jacques Tardif, *pour un enseignement stratégique*, Logiques écoles, 1992.

« Comme le disent les programmes, l'enfant est "placé au centre du système éducatif" [...]. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige, c'est l'élève qui s'auto-corrige. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui évalue, mais c'est l'élève qui doit s'évaluer et savoir où il en est dans une progression explicite. » Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001.

## **b) Flexibilité de l'emploi du temps et rythmes scolaires**

L'enseignant doit accepter, dans ce dispositif de ne pas tout gérer, dans des temps précis : le temps d'ateliers peut être prolongé pour laisser un enfant aller au bout de son travail.

« Lorsque les élèves ont des modalités de travail diversifiées[...] et des types d'activités variées, l'enseignant évite la monotonie et l'ennui [...] et il maintient leur attention en éveil » Bernard Lahire, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001

Il arrive qu'un élève reste concentré sur un atelier pendant un long moment (15', 30', 45') parce qu'il est absorbé par sa réflexion, il est en train de transformer ses connaissances et il est important de le laisser continuer dans son élan et aller au bout de ce qu'il a entrepris.

« Le véritable travail mental n'épuise pas mais nourrit l'esprit. » Béatrice Missant, *Des ateliers Montessori à l'école, une expérience en maternelle*, 2007

Lorsque le bâton de pluie indique la fin du temps d'ateliers individuels, chaque enfant prend le temps de terminer l'atelier qu'il a commencé. Si le travail restant demande beaucoup de temps, il peut lui être proposé de continuer immédiatement, de différer la suite du travail à un autre moment de la journée ou de ranger l'atelier et de le recommencer un autre jour. Il est important de ne pas demander à un élève qui veut terminer son travail de le ranger parce que l'on risque de le démotiver : il serait alors difficile de lui expliquer qu'il faut aller au bout de la tâche, ne pas abandonner un projet si nous ne lui en donnons pas les possibilités.

« La motivation scolaire influence non seulement le choix des activités par l'élève mais également l'intensité et la persistance avec lesquelles il les réalise. » Carol Dweck, 1989.

## **2. LES ATELIERS DE GROUPE**

### **2.A. DÉFINITION**

Il nous faut tout d'abord bien définir ce que nous entendons par « ateliers de groupe ».

« On a tendance à confondre travail en groupe (ou ateliers) et travail de groupe. Celui-ci implique la réalisation d'une production commune qui passe par une organisation concertée. Travailler en groupe, c'est placer tous les élèves devant une tâche identique que chacun doit réaliser pour soi. » Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette éditions, août 2008

Plusieurs typologies existant pour modéliser le travail de groupe, j'utiliserai celle de Philippe Meirieu (objet de sa thèse d'Etat et publiée aux éditions chroniques sociales : *Apprendre en groupes T1 et T2*).

Ces quatre grands types de travail de groupe sont les suivants :

1) Le groupe de monitorat ou tutorat : il s'agit dans ce cas d'organiser une structure relais où un élève prend provisoirement le relais du maître.

2) Le groupe à dominante productive : le groupe est investi d'un objectif de production centré sur la qualité du produit final.

3) Le groupe à dominante affective : l'objectif essentiel de ce groupe est de mobiliser les individus et leurs intérêts en vue d'une "réconciliation" à caractère affectif.

4) Le groupe à dominante apprentissage : Il est essentiellement basé sur les interactions cognitives mises en place par les différents membres du groupe afin de réaliser au mieux certains apprentissages, en tenant compte des trois conditions nécessaires à l'efficacité du conflit socio-cognitif (tout d'abord, il convient de bien différencier le projet collectif de l'objectif individuel à atteindre, ensuite il faut homogénéiser les capacités des individus à communiquer, et enfin assurer une hétérogénéité suffisante des compétences).

Nous nous intéresserons plus au groupe de tutorat et au groupe d'apprentissage dans l'expérimentation qui suivra.

Pour Maria Montessori, le travail en groupe n'est possible qu'à partir de 6 ans et si l'enfant a eu la possibilité de travailler d'abord seul, pour lui-même, afin de se construire et de développer un certain nombre de compétences, de qualités et de facultés personnelles et a pris confiance en lui.

Bien que prenant en compte cette idée, nous allons tenter de faire émerger, des interactions lors des travaux de groupe et de les mener à un conflit socio-cognitif, tel qu'il a été défini par Philippe Meirieu :

« Conflit socio-cognitif : interaction cognitive entre des sujets ayant des points de vue différents. Pour que l'interaction ait réellement lieu, il convient que chaque sujet prenne en compte le point de vue d'autrui et intériorise le conflit socio-cognitif. Il y a alors conflit de centrations, contradiction et, si elle surmontée, progression intellectuelle. » Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeur, 1987

Les expérimentations que j'ai pu examiner au fil de mes lectures ont été réalisées, pour les élèves les plus jeunes, vers 5-6 ans mais sont bien plus nombreuses dans les cycles du primaire voire dans la suite du parcours scolaire. Nous allons donc voir comment, en classe maternelle, il est ou non réalisable de mener de telles confrontations en groupe, qui semblent bénéfiques pour les apprentissages individuels.

« Il ne fait ainsi plus de doute que le travail en groupe peut constituer un «environnement» socio-cognitif susceptible de générer des progrès individuels. Il est en effet maintenant bien établi par les innombrables travaux de laboratoire et par des travaux conduits en contexte situationnel « naturel », qu'à certaines conditions, la résolution de situations-problème en contexte interactif peut déclencher des processus inter et intra-personnels pouvant favoriser le développement des connaissances et des compétences cognitives individuelles. Tout particulièrement, le travail en interaction est très fréquemment à l'origine : de dynamiques de confrontations socio-cognitives efficaces ; d'effets positifs sur la représentation de la tâche, sur les buts à atteindre et les procédures pour y parvenir ainsi que sur le contrôle des activités cognitives et métacognitives. En tout cas, ces confrontations déstabilisent les procédures individuelles des sujets impliqués ce qui exige d'eux une réorganisation le plus souvent constructive de leur système cognitif. » Jean-Paul Roux, *Le travail en groupe à l'école*, Les cahiers pédagogiques, mai 2004

## **2.B. EXPÉRIMENTATION**

Plusieurs supports ont été testés en classe, nous en étudierons deux : le jeu des voitures et des garages, dans un premier temps et le jeu « visse et dévisse » dans un second temps.

### **a) Le jeu des voitures et des garages**

Cette situation, issue du Cédérom « Apprentissages mathématiques en maternelle », Hatier Pédagogie, 2004 et a été reprise, entre autres dans l'ouvrage de Christine Passerieux, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chroniques sociales, 2014.

Elle fait partie des situations fondamentales du nombre cardinal dont parle Pierre Eysseric dans Alpes « Maternelle » n°11 de mars 2015 puisqu'il s'agit d' « aller chercher en une seule fois une collection équipotente à une collection de référence (qui n'est plus visible) sans que la consigne indique l'utilisation du nombre ».

Avant d'expérimenter ce jeu en travail de groupe, nous faisons un travail individuel, en groupe, afin de réaliser une évaluation diagnostique. Celle-ci nous permettra de connaître la situation de départ de chaque élève et de créer les dyades ou groupes par la suite.

Pour cette première situation, nous laissons le temps aux enfants d'observer le matériel et se l'approprier afin de vérifier que chacun comprenne bien le principe des garages (symbolisés par des rectangles). Les enfants sont chacun à une table sur laquelle se trouve des voitures. Ils doivent aller chercher le garage correspondant qui se trouve parmi d'autres sur une table éloignée. Ils peuvent effectuer plusieurs voyages pour le moment.

Certains élèves trouvent le bon garage de suite, d'autres font plusieurs voyages et réussissent, personne ne se retrouve bloqué : le principe du jeu est compris par tous.

Plusieurs méthodes ont été utilisées :

- comptage : les élèves comptent le nombre de voitures et le nombre de places du garage pour le choisir,
- choix approximatif (il faut un garage avec beaucoup de places) puis comparaison de deux garages (le premier choisi ne convient pas, il faut en trouver un où il y a une place en moins).

Ci-dessous, le garage choisi est trop grand, toutes les places ne sont pas utilisées. L'élève place son garage au-dessus d'un autre plus petit et vérifie qu'il y a bien une place en moins (elle met sa main pour indiquer qu'il n'y a rien).



Dans ce cas, il n'y a que comparaison des grandeurs, pas de comptage.

Nous avons ensuite repris le même travail en groupe mais il fallait choisir le bon garage du premier coup. Eline a compté les voitures et choisi le bon garage. Paul-Emile est allé vers les garages mais n'avait pas compté ses voitures et est bloqué.

Maîtresse : Paul-Emile, est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu cherches ?

Paul-Emile : Un garage.

Maîtresse : Est-ce que tu sais comment tu vas le choisir ?

Paul-Emile : En comptant les places de parking.

Maîtresse : Combien t'en faut-il ?

Paul-Emile : Je sais pas, j'ai oublié de compter les voitures.

L'élève se rend compte de son oubli et comprend qu'il aurait dû compter les voitures avant de se rendre vers les garages. Il demande la possibilité de retourner compter ses voitures afin de valider son idée : il le fait et réussit.

En fin de séance, nous faisons une synthèse en collectif :

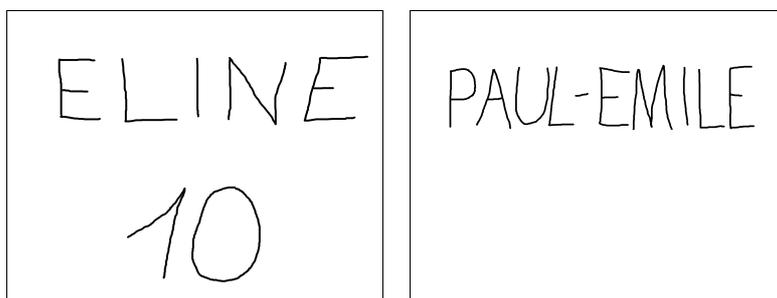
Maîtresse : Alors, qu'est-ce qu'il faut faire pour trouver en une fois le bon garage ?

Paul-Emile : Il faut compter les voitures

Eline : Et après il faut compter les places du garage.

Lors d'une autre séance identique (phase d'entraînement), Paul-Emile compte bien les voitures avant de partir chercher le garage. Il automatise le comptage, la compétence semble acquise. Pour le vérifier, nous allons à présent voir si il est capable de transférer le savoir acquis.

Lors d'une troisième situation, les élèves ont des voitures, un papier et un crayon. Ils doivent écrire leur prénom sur le papier ainsi que le message qu'ils veulent afin de pouvoir, avec le papier seul (et non plus les voitures) trouver le bon garage après la récréation. Voici les messages d'Eline et de Paul-Emile :

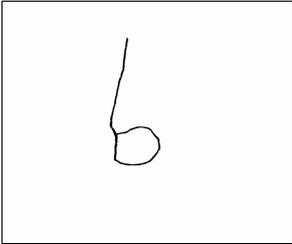


Lors du choix du garage, Eline prend un garage avec 10 places, je lui redonne alors les voitures qu'elle avait au début du jeu et elle peut vérifier qu'elle a réussi en plaçant les voitures sur les places de parking. Pour Paul-Emile, le choix du garage est plus difficile ; il ne se rappelle plus combien de voitures il avait. Il est donc bloqué et comprend qu'il aurait dû écrire le nombre de voitures. L'acquisition réalisée dans la première situation (compter les voitures pour aller chercher le garage en une seule fois) n'a pas été transférée dans cette situation et est donc encore fragile. Il va falloir continuer, pour cet élève, de s'exercer.

Nous testons alors le travail de groupe par 5. Il faut écrire un message à un membre du groupe qui se trouve vers les garages. Les 4 autres membres sont autour d'une table avec des voitures et doivent se concerter pour écrire un message commun. Le facteur emmène les messages.

Dans le premier groupe, deux élèves comptent et écrivent (Florian et Zoé) et les deux autres (Paul-Emile et Léo) regardent mais ne participent pas physiquement (n'écrivent pas et ne parlent pas) : quand la maîtresse demande aux quatre élèves s'ils sont bien tous d'accord avec le message qui va être envoyé, ils disent qu'ils le sont (nous verrons par la suite qu'ils ont vu la situation se dérouler mais qu'ils ne l'ont pas comprise).

Lors de la vérification, les élèves se rendent compte qu'il y a un problème car ils ont demandé un garage avec 6 places et il y en a 9 : l'élève qui a lu le message (Tess) indique qu'elle a lu « 9 » : rien ne lui indiquait dans quel sens prendre la feuille. Le message envoyé est le suivant :

dans un sens...  ... ou dans l'autre

Voici la retranscription de la discussion :

Florian : Tu t'es trompée ! (en parlant à Tess)

Tess : C'est écrit « 9 »

Florain : Bah non, c'est dans l'autre sens !

Tess : Colin (le facteur) me l'a donné comme ça.

Florian : Mais non, c'est dans l'autre sens ! Il y a trop de places, regarde (ton agacé et moqueur)

Maîtresse : Est-ce que vous avez le bon garage ?

Florian : Non...

Maîtresse : Pourquoi ?

Florian : Parce que Colin a fait changer de sens

Maîtresse : Est-ce que vous aviez dit qu'il y avait un sens dans la feuille ?

Florian : Euh, oui.

Maîtresse : Vous êtes sûrs ?

Florian : Silence (comportement de repli)

On voit que peu d'élèves ont participé et Florian rejette l'erreur sur les autres. Le conflit existe mais ne semble que peu productif car non cognitif.

Dans le second groupe, une élève (Eline) commande le reste du groupe, elle fait compter à une plus petite les voitures en les lui montrant et tire au sort l'élève qui va écrire : les enfants participent tous mais il n'y a pas de conflit socio-cognitif, ils suivent les consignes de la « chef ».

Retranscription de ce groupe :

Eline : Alors, il faut que tu comptes (elle montre la première voiture à une autre enfant qui dit « 1 ») et déplace son doigt sur la deuxième... jusqu'à la dernière « 5 ». Y faut écrire « 5 ». On va faire la poum-poum cochon (tirage au sort). Eline chante « Poum poum, ce sera toi qui écrira ».

Lizie : Donne le crayon !

Eline : Alors tu fais un trait qui descend comme ça (montre avec son doigt en même temps sur la feuille) et un arrondi là et tu fais un trait en haut.

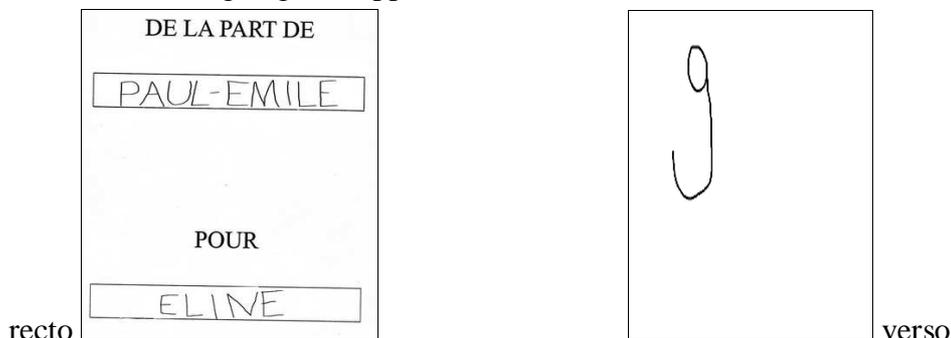
Pour éviter les phénomènes de leader, je choisis de retenter l'expérience par plus petits groupes, chacun ayant une tâche définie qui ne peut pas être effectuée par un autre.

Les élèves travaillent à présent par dyades. Un groupe de 4 élèves est vers les garages, les 4 autres membres des dyades sont à une table, éloignée des garages (ils ne se voient pas et ne s'entendent pas), avec des voitures devant eux (de 1 à 10 selon les enfants).

Un enfant va jouer le rôle de facteur entre les deux membres de la dyade qui n'ont pas le droit de se parler ou se voir : seul le message écrit peut circuler. Sur la feuille, il y a d'un côté les prénoms des enfants et de l'autre, le message à faire passer, écrit par l'enfant qui a les voitures.

Dyade Paul-Emile – Eline : Il y a 9 voitures sur la table.

Voici le message de Paul-Emile à Eline (dans cette situation, Paul-Emile comprend bien qu'Eline ne peut voir les voitures et, après un temps d'hésitation, inscrit le nombre de places qu'il faut : il a bien fait le transfert de ses connaissances acquises précédemment même si cela lui demande encore beaucoup de réflexion). Le bon garage est apporté.



Dyade Léonie – Tess : Il y a 6 voitures sur la table de Léonie. Sur le message, Léonie écrit « 3 » à l'envers. Tess reconnaît un « 3 » et amène le garage avec 3 places. Léonie met les voitures sur les places de parking et se rend compte qu'il en reste.

Léonie Il y a écrit 3

Maîtresse : Pourquoi as-tu écrit 3 ?

Léonie : Parce que je voulais écrire le 3.

Maîtresse : Qu'est-ce que tu en penses Tess ?

Tess : C'est pas bon, parce que, elle a mis 3 alors que y'en avait 6 de voitures.

Maîtresse : Est-ce que tu comprends, Léonie, ce qui s'est passé ?

Léonie : Y'a écrit 3. Faut mettre le bon nombre des voitures.

Maîtresse : Alors qu'est-ce qu'il faut écrire ?

Léonie compte les voitures et dit « 6 ». Tess repart vers les garages, Léonie recompte les voitures (6), reprend son message et écrit 5.

Léonie : voilà !

La maîtresse emmène le message à Tess, qui choisit un garage de 5 places et l'amène à Léonie.

Léonie : c'est pas bon

Maîtresse : Essayez de discuter ensemble pour comprendre pourquoi ce n'est pas bon.

Léonie ; Il y a encore une voiture. J'ai écrit le nombre et je l'ai donné à Tess.

Tess recompte les voitures silencieusement et n'intervient pas.

Maîtresse : Qu'est-ce que tu as écrit sur le message ?

Léonie (qui regarde son message) : j'ai écrit 5.

Tess : J'en ai pris 5 mais normalement y'en a 6 de voitures.

Léonie reprend son message, barre le 5.

Léonie : Le 6, je sais pas comment il s'écrit.

Maîtresse : Alors comment peut-on faire ?

Léonie : On regarde là-bas (en montrant la frise numérique). Elle écrit 6.

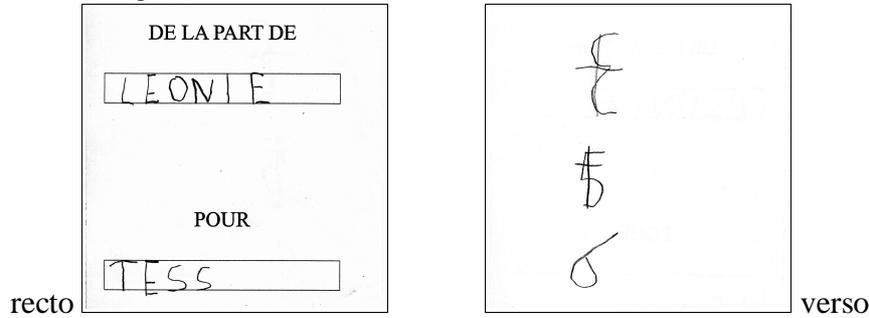
Tess part chercher le garage demandé, le ramène et Léonie met les voitures dessus.

Léonie : c'est le bon !

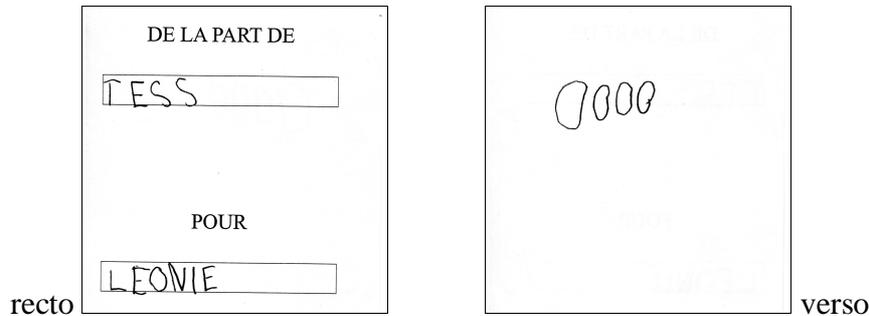
Maîtresse : Alors qu'est-ce qu'il est important de faire pour avoir le bon garage ?

Léonie : Faut écrire le bon nombre sur la feuille.

Voici le(s) message(s) de Léonie à Tess :



Précédemment, le travail avait été réalisé par la même dyade (rôles inversés) :



Le bon garage avait été trouvé de suite. Léonie n'a pas utilisé la méthode du dessin de Tess. Au début, lorsqu'elle a écrit « 3 », je ne suis pas sûre qu'elle avait bien compris le but du message puisqu'elle dit « Parce que je voulais écrire le 3 ». Le travail de métacognition est difficile à aborder. Il faut des relances, des guidages de l'enseignante pour que les élèves donnent leur point de vue. Il n'y a pas véritablement de conflit socio-cognitif même si on s'en rapproche quand Tess intervient : « J'en ai pris 5 mais normalement y'en a 6 de voitures ». Elle voit qu'il y a une erreur sur le message mais ne dit pas identifier clairement la source de l'erreur. De même, Léonie, qui a compris qu'il fallait écrire le nombre de voitures va reprendre sa feuille et corriger le nombre sans qu'elle oralise son raisonnement.

Lorsqu'elle souhaite écrire le nombre de voitures, Léonie indique « Le 6, je sais pas comment il s'écrit ». Elle se rend donc compte qu'elle doit encore s'entraîner à associer les nombres et leur écriture chiffrée d'une part et s'entraîner à les écrire d'autre part : elle pourra le faire par l'intermédiaire des ateliers individuels (atelier des jetons, chiffres rugueux...). Ils vont servir à assouvir les besoins qui ont été révélés par la situation de groupe.

### **b) Le jeu « visse et dévisse »**

Pour ce jeu, les élèves sont par deux. Le travail va s'effectuer en tutorat. Suite aux ateliers individuels, qui ont permis de tester les connaissances des enfants sur ce jeu dans lequel on reproduit un modèle (élément à visser sur une plaque à trous), j'ai fait des groupes avec un élève ayant des difficultés de repérage et un autre pour qui la compétence est bien acquise. Afin de favoriser les interactions langagières, je demande au tuteur de ne pas montrer avec ses mains (ils les mettent sous la table ou dans le dos). Les deux, bien évidemment, peuvent parler et je leur explique que le tuteur doit aider le tutoré à pouvoir faire ensuite le travail seul. Une situation avec des dyades de tutorés sera ensuite étudiée pour voir les réinvestissements éventuels.



Retranscription de quelques dialogues (toutes les dyades ont le même modèle – ci-dessus –, les propos retenus ont été piochés dans les différents groupes) :

Eline : Alors tu mets le carré jaune en haut, dans le coin.

Léonie le met en haut à droite.

Eline : Non, de l'autre côté. Tu mets la vis rouge.

Léonie : Ça marche pas ! (elle essaie de dévisser)

Eline : Tourne de l'autre sens !

Florian : Prends le triangle.

Colin prend le carré.

Florian : Non, le triangle, le vert !

Colin le place.

Florian : Faut le tourner... encore. Et la vis, au milieu... Non, à côté. Voilà !

Jean-Reymond : Tu mets la vis verte tout en bas à gauche. Non à gauche, c'est pas là !

Zoé : Là ?

Jean-Reymond : Oui, tu visses.

Jana : Tu mets le rond au milieu.

Mérodie le place sur le support mais pas au centre.

Jana la guide : Plus sur le côté... encore... plus bas... c'est bon. Visse.

Mérodie exécute mais il n'y a pas eu d'apprentissage sur le fait de savoir placer le disque au centre du support.

Paul-Emile : Tu le mets au milieu. Il faut que tu comptes les trous.

Léo compte les trous du disque.

Paul-Emile : Non, sur la plaque.

Léo : 1, 2, 3, 4, 5, 6

Paul-Emile : Et au-dessus

Léo : 1, 2, 3, 4

Paul-Emile : C'est pas au milieu. Il faut avoir 5.

La manipulation a été longue et les comptages difficiles car Léo ne savait pas exactement où compter et se décalait parfois d'une colonne (il ne parlait pas du diamètre horizontal ou vertical du disque rouge).

Contrairement à la dyade Jana et Mérodie, Paul-Emile et Léo passent bien par le comptage pour repérer le centre. En revanche, les explications sont encore floues et Léo ne peut acquérir la compétence.

Tess a expliqué à son tutoré : « Tu comptes et faut pareil en bas ». La difficulté pour ce groupe a été de centrer dans les deux sens, verticalement et horizontalement, car Lou-Evan déplaçait le disque dans les deux sens à chaque fois et était obligé de recompter. Ils n'ont pas pensé à rester sur la ligne du milieu qu'ils avaient trouvée.

Lors de la phase de réinvestissement entre tutorés, les élèves sont par deux, face à face, un plateau vertical empêchant les élèves de voir la plaque de leur partenaire de jeu. Un des élèves a devant lui une plaque avec un modèle, l'autre a une plaque vide et va devoir reproduire le modèle de son partenaire uniquement avec les explications orales. L'enfant qui explique, c'est à dire celui qui a le modèle, a le droit de regarder par dessus le plateau afin d'adapter ses explications au résultat obtenu.



Le groupe Zoé (avec modèle) et Léo (qui construit) : Le problème principal se situe toujours dans la position du disque au centre de la plaque. Zoé commence par guider Léo comme l'avait fait Jana avec Mérodie dans le jeu précédent. La maîtresse intervient en rappelant qu'il faut essayer d'expliquer comment savoir placer le disque seul. Zoé explique alors qu'il faut compter les trous.

Léo, qui avait eu l'explication de Paul-Emile lors du travail précédent ne semble pas avoir bien compris où il fallait compter. Zoé lui réexplique en disant qu'il faut bien compter en haut, sur le côté, en bas et de l'autre côté et qu'il faut 5 partout. Léo réussit à placer le disque correctement même si cela lui a demandé beaucoup de temps : lorsqu'il comptait les trous de la plaque pour savoir si le disque se trouvait au centre et qu'il ne l'était pas, il le déplaçait à nouveau mais sans raisonnement. Il ne lui a pas été expliqué et il n'a pas compris seul que si il y avait trop de trous en haut, il fallait remonter le disque...

### **3. SYNTHÈSE ET ANALYSE**

Nous avons vu, dans un premier temps, le travail en atelier individuel où les interactions se font principalement entre le maître et l'élève. Nous nous sommes ensuite intéressés au travail de groupe, principalement sous la forme de tutorat, de dyades asymétriques ainsi que de petits groupes de 3 à 5 enfants.

Ces deux modalités de travail (individuel et groupe) sont liées et les élèves alternent entre eux au cours de la journée, de la semaine...

#### **3.A. LES ATELIERS INDIVIDUELS**

La place des ateliers individuels dans l'apprentissage se situe :

- en premier lieu pour permettre à l'élève d'acquérir des compétences dans différents domaines, conformément aux programmes de l'Education Nationale, en interaction avec l'enseignant et/ou le dispositif qu'il a mis en place.



Le langage, au cours de ces ateliers, va permettre à l'enfant, outre de progresser dans ce domaine (acquisition de vocabulaire, de structures complexes...), de faire un premier travail de métacognition qui lui permettra, par la suite de pouvoir participer à des interactions entre pairs lors de travaux de groupe, dans le but de faire émerger un conflit socio-cognitif et de progresser grâce à ce dernier.

- lors de l'évaluation diagnostique, nécessaire pour évaluer les élèves et créer les groupes de travail ultérieurs. Lors de l'expérimentation, tous les élèves ont participé, en groupe, à l'évaluation diagnostique pour qu'ils puissent participer aux travaux de groupes de ce mémoire. Suite à ces expériences, le travail de groupe se poursuit mais de manière plus différenciée : il peut n'y avoir qu'une dyade qui effectue un apprentissage, pendant qu'une autre travaille une autre compétence...

- après les travaux de groupe pour l'évaluation finale de la séquence, l'entraînement et le réinvestissement.

#### **3.B. LES ATELIERS DE GROUPE**

##### **a) Le tutorat**

La travail de groupe sous la forme de tutorat peut avoir lieu dans diverses situations de classe :

- lors des ateliers individuels : un élève qui a acquis une compétence peut aller aider un autre élève à vérifier son atelier ayant en tête que le but n'est pas uniquement que l'atelier soit réussi mais que le tuteur puisse l'effectuer seul ensuite, qu'il l'ait acquis,

- lors d'un autre moment de la journée, pour un travail spécifique de tutorat où le but principal est qu'un expert aide un novice à acquérir une nouvelle compétence, tout en progressant lui-même, comme le montre l'analyse de Jean-Paul Roux :

« Dans un contexte asymétrique de type "expert-novice", [...] quand le novice se trouve dans une zone de proche développement, il peut acquérir des compétences nouvelles grâce à l'aide de l'élève plus avancé.[...] ce processus d'apprentissage assisté peut également être bénéfique à l'expert qui peut lui aussi développer ses compétences cognitives et métacognitives. » Jean-Paul Roux, *Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes, l'orientation scolaire et professionnelle*, 2003

Dans les expériences décrites dans la deuxième partie de cet écrit, le travail en tutorat a permis de mettre en évidence des interactions entre pairs. Certains tuteurs ont fait à la place ou donné la

solution au tutoré sans qu'il n'y ait d'explication : dans ce cas, il peut tout de même y avoir un apprentissage par imitation, permis par le modèle (le tuteur).

Certaines dyades ont mieux fonctionné : discussion, repérage d'erreurs et corrections même si c'était très long car les enfants ont eu beaucoup d'hésitations et de difficultés à s'exprimer. Le guidage de l'enseignant était encore nécessaire. Il sert à questionner les enfants et les inciter à entrer dans un conflit socio-cognitif dont les balbutiements ont été entrevus dans ces expérimentations.

## **b) Le travail de groupe**

Dans les premiers travaux par groupes de 5 enfants, il a été difficile de faire participer tout le monde : ceux qui savaient faisaient. En leur rappelant la contrainte « tout le monde doit participer et être d'accord », ceux qui savaient disaient aux autres ce qu'ils devaient faire mais sans que le raisonnement ne leur soit expliqué. Les scripteurs ne disaient pas qu'ils n'avaient pas compris et exécutaient simplement : dans ce cas, il n'y a pas eu de conflit socio-cognitif et pas d'apprentissage non plus.

Par la suite, nous avons expérimenté des travaux en plus petits groupes où chacun avait une tâche que lui seul pouvait exécuter. La participation était donc plus importante et il y avait des interactions entre les élèves qui leur ont permis de progresser. Il est, pour le moment, difficile de parler de véritable conflit socio-cognitif : en effet, le travail de métacognition implique un raisonnement et un langage qui est encore difficile pour les élèves de 3 à 5 ans. Cela ne doit cependant pas nous empêcher de travailler cette compétence lors des ateliers individuels (où la verbalisation avec l'enseignant permet de discuter sur la manière dont l'enfant a procédé pour réaliser la tâche demandée) ou lors des ateliers de groupe avec la participation de l'adulte qui questionne, guide le débat et aide à l'acquisition du vocabulaire induit.

C'est en participant aux travaux de groupe, en étant en situation de verbalisation, que les élèves vont pouvoir s'opposer cognitivement, d'abord avec l'aide et le guidage de l'adulte puis seuls, qu'ils finiront par développer la compétence de "travailleur en groupe".

## **CONCLUSION**

Les premières interactions auxquelles l'enfant va être confronté sont celles des ateliers individuels et avec l'adulte. Ces premiers apprentissages, cognitifs et langagiers vont pouvoir lui permettre d'entrer dans des démarches d'interaction avec ses pairs. Elles peuvent avoir lieu soit durant les ateliers individuels (démarches de coopération, d'entraide ou de tutorat), soit durant des travaux de groupe plus spécifiques. Dans tous les cas, l'enfant doit s'adapter et améliorer ses compétences pour que les interactions avec ses pairs soient synonymes de construction des savoirs : il vit réellement la situation et comprend donc qu'il doit reformuler ou expliquer différemment si les autres enfants ne le comprennent pas suffisamment.

Lors des expérimentations, le tutorat a donné des résultats satisfaisants. Il a vite trouvé sa place dans les temps d'ateliers individuels où les enfants qui ont acquis une connaissance peuvent aider un camarade à vérifier son atelier et au besoin lui expliquer l'origine de ses erreurs.

Les travaux de groupe ont eu des débuts plus difficiles : la présence de l'adulte est pour le moment nécessaire pour guider les enfants, les inciter à se questionner l'un-l'autre pour faire vivre un véritable conflit socio-cognitif. Je fais l'hypothèse que la mise en situation de groupe et le travail des compétences nécessaires lors des ateliers individuels vont permettre aux élèves de ressentir les besoins de discussion, d'explication, de persuasion et concourront donc à l'amélioration de ce conflit permettant les apprentissages entre pairs.

Les ateliers individuels et les activités de groupe jouent donc chacun leur rôle en s'imbriquant pour tendre vers un dispositif complet. Les moments individuels peuvent permettre de réaliser les évaluations diagnostiques et finales mais aussi d'acquérir des compétences nécessaires au travail de groupe (en interaction avec le dispositif ou l'adulte), de faire un travail de remédiation, d'entraînement ou d'approfondissement suite aux ateliers de groupe.

La conclusion de ce travail d'expérimentation mené dans une classe maternelle peut amener à d'autres questions, d'autres envies, traçant le chemin vers de nouvelles expérimentations : travailler avec une équipe pluridisciplinaire (maître formateur, conseiller pédagogique, professeur à l'ESPE, chercheur...) pour continuer à améliorer le dispositif.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

### **Livres ou articles lus et cités dans le mémoire :**

- Alpes « Maternelle » n°11 de mars 2015
- Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Editeur, 1997
- Mireille BRIGAUDIOT, *Désirs des adultes, besoin des enfants, dans les échanges verbaux avec les 2-4 ans*, progmaternelle.free.fr, 2007
- Cédérom « Apprentissages mathématiques en maternelle », Hatier Pédagogie, 2004
- Bernard LAHIRE, *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, revue française de pédagogie, 2001.
- Laurence LENTIN, conférence *Caractéristiques de l'apprentissage du langage*, site AME (<http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/langage-lentin.PDF>), janvier 2004.
- Philippe MEIRIEU, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeur, 1987
- Béatrice MISSANT, *Des ateliers Montessori à l'école*, 2007.
- Maria MONTESSORI, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Desclée de Brouwer, 2003.
- Christine PASSERIEUX, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2014.
- Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997
- Projet de programme école maternelle, 22 janvier 2015
- Bruno ROBBES, *La pédagogie différenciée*, 2009.
- Jean-Paul ROUX, *Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes, l'orientation scolaire et professionnelle*, 2003
- Jean-Paul ROUX, *Le travail en groupe à l'école*, Les cahiers pédagogiques, mai 2004
- Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique*, Logiques écoles, 1992

### **Livres ou articles lus, ayant aidé à la réflexion mais non cités :**

- Gérard BARNIER, *Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique*, Rapport IUFM, 2000
- Audrey AKOUN et Isabelle PAILLEAU, *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Eyrolles, 2013