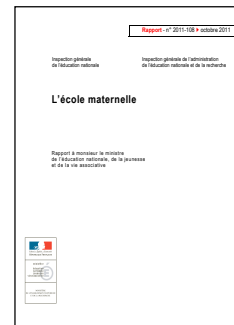


Annexe 2 : Extrait du rapport n°2011-108 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale sur l'école maternelle – octobre 2011 (pages 104-105)



▪ **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.