



HAL
open science

L'enseignement explicite en Petite section : expérimentation pour donner du sens à sa présence à l'école

Arnaud Meyer

► To cite this version:

Arnaud Meyer. L'enseignement explicite en Petite section : expérimentation pour donner du sens à sa présence à l'école . Education. 2017. dumas-01617442

HAL Id: dumas-01617442

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617442v1>

Submitted on 14 Feb 2018

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

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

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN PETITE SECTION
Expérimentation pour donner du sens à sa présence à l'école

Arnaud Meyer

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Michela Gribinski

2016-2017

Mots-clés : enseignement explicite, stratégies d'apprentissage, pédagogie de projet, objectifs d'apprentissage

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	2
1. A propos de l'enseignement explicite.....	3
1.1. Contextualisation.....	3
1.2. Divers processus visant une même finalité.....	4
1.2.1. Expliciter les fins de l'Ecole.....	4
1.2.2. Expliciter les supports d'étude.....	4
1.2.3. Expliciter la forme scolaire.....	5
1.3. La place de l'enseignement explicite dans les instructions officielles.....	5
1.4. Dans ma classe.....	6
2. Mise en oeuvre.....	7
2.1. Le recours à la pédagogie de projet pour favoriser l'implication de tous.....	7
2.1.1. L'utilisation de la mascotte comme outil pédagogique.....	7
2.1.2. Des supports qui évoluent en fonction des progrès des élèves : l'exemple du parcours de motricité.....	9
2.2. La place centrale de l'enseignement explicite dans ma progression annuelle.....	10
2.2.1. Première période : oser entrer en communication.....	10
2.2.2. Deuxième période : structurer sa pensée.....	13
2.2.3. Troisième période : apprendre et réfléchir ensemble.....	16
2.2.4. Quatrième période : mesurer ses progrès.....	18
3. Retour critique et analyse.....	21
3.1. La relation Ecole-parents.....	21
3.2. Le "devenir élève".....	24
3.3. La posture d'enseignant.....	27
Conclusion.....	30
Bibliographie / Webographie.....	31
Résumés.....	32
Annexes.....	33

INTRODUCTION

« A ce soir, amusez-vous bien ! », « Arrête de pleurer mon chéri, moi aussi j'aimerais bien passer ma journée à jouer plutôt que d'aller au travail » ou encore « Tu vois, c'est la classe de ton petit frère, tu te souviens quand toi aussi tu étais chez les petits ? Ah ça a bien changé depuis, ça ne rigole plus maintenant ! » sont autant de phrases entendues de la part de parents lors de cette année de stage et qui laissent penser que les années de maternelle, d'autant plus celle de la petite section, n'incarnent pas toujours, au regard de la société, une entrée concrète dans les apprentissages et donc une étape fondamentale dans le processus de scolarisation des jeunes élèves. Le propos de ces adultes n'est cependant pas à bannir : il véhicule, au contraire, la notion de plaisir, qui reste essentielle pour permettre aux enfants d'accéder aux premiers apprentissages et, *in fine*, de devenir élève.

Par ailleurs, l'objectif d'apprentissage qui se cache derrière chacune des activités scolaires mérite d'être éclairci : cela revient, concrètement, à montrer au jeune apprenant l'intérêt pédagogique de ce qu'il entreprend. Apprendre, c'est avant tout comprendre la démarche dans laquelle on s'inscrit au travers de l'activité menée. Il faut donc expliciter chacune des étapes d'une séance pédagogique pour donner aux élèves la possibilité de se situer dans le cours de leurs apprentissages et de leur donner du sens.

Un travail en amont de l'enseignant doit donc permettre d'identifier les objectifs d'apprentissage et les enjeux cognitifs des situations qu'il propose. Pour *Jacques Bernardin*, l'assimilation des objectifs est une conséquence de l'activité de l'élève qui, sous la conduite de l'enseignant, doit exercer un recul réflexif et un échange critique.

Dès lors que ces objectifs sont assimilés par l'élève, il peut alors goûter au plaisir d'apprendre : c'est d'ailleurs la thématique qui va nous intéresser lors de l'élaboration de ce mémoire professionnel :

En quoi donner du sens aux apprentissages scolaires à travers un enseignement explicite va-t-il susciter l'envie et le plaisir d'apprendre chez les jeunes élèves ?

« Il faut inventer au quotidien des questions étranges, des expériences inédites, des situations nouvelles pour désengourdir la pensée, la dégager de la gangue utilitaire et de la facilité des stéréotypes... Créer l'énigme, susciter l'attente, faire entrevoir l'infime richesse des œuvres humaines pour embarquer l'élève dans une aventure inédite, irréductible aux bénéfices matériels qu'il pourra en avoir : telle est leur tâche. Telle est la condition d'une transmission qui ne se réduit pas à de la mécanique. La transmission du désir et du plaisir d'apprendre. »¹

1. A propos de l'enseignement explicite

1.1. Contextualisation

La refondation de l'Ecole de la République place la question de l'égalité des chances au cœur de ses préoccupations. Certaines publications officielles, tel que ce rapport de l'Inspection générale datant de 2006², proposent à cet égard une réflexion sur la manière d'enseigner en fonction du public visé. L'effort doit désormais être mis sur la formation des enseignants et sur la pédagogie dans les classes afin de donner à tous les élèves les mêmes occasions d'apprendre.

L'Ecole telle que nous la connaissons incarne des codes culturels et identitaires bien spécifiques dont la maîtrise n'est pas innée. Agir en tant qu'élève fait en effet appel à des logiques cognitives et à une manière d'être soi qui s'avèrent parfois très éloignées de celles de la sphère privée. Ce malentendu sociocognitif, à l'origine de nombreuses difficultés scolaires, remet en cause l'égalité des chances tant sa clarification requiert l'intervention de l'environnement familial.

¹ Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Editions Autrement, Mars 2014, 157 p.

² Inspection générale de l'éducation nationale, « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », octobre 2006

Puisque certaines finalités de l'Ecole leur échappent, il est donc nécessaire de les expliciter pour permettre à l'élève de réaliser que chaque étape de ses activités scolaires s'inscrit dans une continuité, et qu'il puisse ainsi donner du sens à sa présence à l'école.

L'enseignement explicite n'est pas une méthode, mais plutôt une démarche pédagogique qui consiste à réfléchir en équipe afin d'apporter des réponses aux élèves qui ne perçoivent pas comment réinvestir leurs apprentissages scolaires dans la vie courante. Cette pédagogie est de plus en plus mise en œuvre dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP) et vise à réduire les inégalités sociales en donnant à tous les élèves les outils pour comprendre le monde.

1.2. Divers processus visant une même finalité

1.2.1. Expliciter les fins de l'Ecole

Pour Bourdieu, les élèves qui réussissent le mieux à l'école sont ceux qui sont le plus connivents avec elle. Un premier malentendu repose en effet sur le fait que les enseignants ont tendance à donner aux élèves des moyens de travail sans leur expliquer pourquoi ils effectuent tous ces travaux. Il ne s'agit pas uniquement d'institutionnaliser l'objet de savoir, il faut en plus que l'élève y voie du sens, que sa présence à l'école soit justifiée par le fait que ces apprentissages le construisent.

Ainsi, dès l'école maternelle, écouter autrui et prendre la parole en groupe de manière adaptée ne doit pas simplement être considéré comme une manière de satisfaire les demandes de l'enseignant. Il s'agit plutôt d'apprendre à vivre en collectivité et à être capable d'empathie. Cette compétence sociale mérite d'être explicitée afin que les élèves se sentent engagés dans de véritables processus d'apprentissage qui leur seront précieux sur le long terme.

1.2.2. Expliciter les supports d'étude

Il s'agit de donner aux élèves les moyens de devenir autonomes en explicitant le sens de la consigne. On cherche en fait à ce que l'élève parvienne à cerner les critères de réussite de l'enseignant, d'où l'idée que ces critères doivent être bien clairs pour l'enseignant lui-même. Par ailleurs, l'explicitation des supports d'étude perd de sa pertinence si l'on s'en tient à l'observation du résultat et aux critères de réussite, il faut également que l'élève puisse expliquer comment il est parvenu à ce résultat, ce à quoi il a fallu qu'il fasse attention.

En motricité fine, les enseignants de maternelle ont d'ailleurs recours à l'enseignement explicite lorsqu'il s'agit, par exemple, d'expliquer comment découper : découper en suivant un trait nous paraît instinctif, pourtant il est nécessaire de montrer au jeune apprenant les stratégies à développer pour répondre à cette consigne (comment positionner ses doigts, quelle direction donner aux ciseaux, etc.)

1.2.3. Expliciter la forme scolaire

L'école est une institution proposant des rituels, des activités, des attitudes et du matériel bien différents de ceux utilisés dans la sphère privée. Or, ces différents dispositifs sont utilisés pour que l'élève s'engage dans un processus d'apprentissage censé être réinvesti pour répondre à des situations du quotidien. Il y a là encore une ambiguïté qui peut être source de confusion pour les élèves. En réponse à cette incohérence, l'enseignant doit donc chercher à rendre son enseignement des plus explicites, afin de diminuer l'écart existant entre les activités scolaires et la réalité du quotidien.

On cherche à rapprocher les situations-problème proposées par l'Ecole de celles que nous vivons quotidiennement afin que les élèves intègrent le fait que la vie peut s'apprendre à l'école et qu'il ne s'agit pas uniquement d'un laboratoire expérimental dont les enseignements sont déconnectés du monde extérieur. L'Ecole suggère de dire ce que l'on pense mais en respectant certaines conventions, ce qui met certains élèves dans l'embarras étant donné qu'ils ont des convictions mais qu'ils ne peuvent pas les exprimer car ils ne maîtrisent pas ces codes scolaires qui leur permettraient de le faire, d'où l'intérêt, là aussi, d'avoir recours à un enseignement explicite.

1.3. La place de l'enseignement explicite dans les instructions officielles

Le référentiel pour l'éducation prioritaire publié par Eduscol³ incite les enseignants à d'avantage « expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements » et à « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ».

³ Ministère de l'Education Nationale, « Référentiel pour l'éducation prioritaire », *Eduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#lien0> (consulté le : 17/04/2017).

Cette démarche d'enseignement explicite est également suggérée par les nouveaux programmes de l'école maternelle⁴ qui nous propose de mieux « comprendre les fonctions de l'école » en invitant les professeurs des écoles à rendre « lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de les approprier ». Aussi, peut-on y lire que « pour identifier les premiers repères », l'enseignant « utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur ».

1.4. Dans ma classe

La première question qui m'est venue, avant même de commencer cette année de stage en petite section, a été : « Comment faire adhérer ces jeunes élèves, qui sont étrangers à l'univers de l'école, aux activités scolaires que je vais leur proposer ? ». Instinctivement, j'ai cherché, lors des premières semaines, à les rassurer en les guidant pas à pas pour les aider à comprendre les codes de ce nouvel environnement et qu'ils puissent se les approprier, l'objectif étant de les rendre plus autonomes.

Après quelques semaines d'école, constatant que le groupe classe entrait peu à peu dans les apprentissages, j'ai cherché à justifier auprès d'eux l'intérêt pédagogique des différents temps qui punctuaient nos journées. Cela me prenait au départ quelques minutes, de temps à autre, puis cela est devenu un véritable rituel, tant j'ai mesuré l'impact positif de ces temps de verbalisation sur mes élèves. Nous étions en fait entrés, sans même le savoir, dans une démarche d'enseignement explicite.

Puis, j'ai entrepris des recherches qui ont suscité chez moi beaucoup d'intérêt, ce qui justifie d'ailleurs le choix de cette thématique pour ce mémoire. Après avoir cerné les véritables enjeux de cette démarche d'enseignement explicite, j'ai alors cherché à rendre tous mes enseignements le plus explicite possible, en donnant notamment du sens à mes consignes et en faisant s'interroger mes élèves sur les raisons pour lesquelles je leur proposais tel ou tel travail. Leur présence à l'école a peu à peu pris sens et cela semble les avoir aidés à devenir élèves.

⁴ Ministère de l'Education Nationale, « Programme de l'école maternelle », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

Ce nouveau sens qu'ils donnent à leur scolarité leur permet de goûter plus facilement au plaisir que les apprentissages peuvent procurer : j'ai voulu baser une partie de mes observations sur cette notion, qui est d'ailleurs le fruit d'un enseignement explicite.

2. Mise en œuvre

2.1. Le recours à la pédagogie de projet pour favoriser l'implication de tous

2.1.1. L'utilisation de la mascotte comme outil pédagogique

Tout au long de l'année, Ernest, la mascotte de notre classe de petite section, s'est invité chez les familles le temps d'un week-end. Les familles ont eu ensuite l'amabilité de nous faire part du temps partagé avec Ernest en rédigeant quelques lignes illustrées par des photos ou par des dessins. J'ai veillé à ce que ce projet ne devienne pas source de discrimination sociale en précisant dès la rentrée que l'important était, avant toute chose, d'établir un support pour s'exprimer à l'oral et qu'il n'était donc pas nécessaire qu'Ernest s'adonne aux activités les plus extraordinaires pour que l'activité soit réussie. Dans cette même optique, j'ai également fait preuve d'une bienveillance particulière à l'égard des familles que je sentais le moins à l'aise avec la langue française en sollicitant plutôt les grands



frères et sœurs que je savais aptes à encadrer cette activité. Toutefois, et c'est d'ailleurs là que l'enseignement explicite prend tout son sens, j'ai tout mis en œuvre pour que ce projet soit clair et compréhensible. J'ai en effet utilisé un vocabulaire et une syntaxe des plus basiques pour rédiger la note explicative fournie avec la mascotte lorsqu'il voyage au sein des familles. En plus de cela, j'ai expliqué individuellement aux parents le fonctionnement et les enjeux de ce nouveau dispositif afin de le rendre accessible à tous.

Ce projet de classe s'est révélé particulièrement utile dès les premières semaines car il a permis aux élèves d'apprendre à distinguer rapidement l'espace « école » de l'espace familial. Le fait que les élèves voient la mascotte comme un référent leur permet d'effectuer

un transfert qui les aide à passer du statut de petit enfant à celui de jeune élève allant à l'école, et à aller ainsi vers plus d'autonomie. Par la suite, le déroulement des activités autour des aventures d'Ernest a beaucoup évolué : je n'ai cessé de remettre en question l'organisation de ces ateliers de langage en m'appuyant sur les dysfonctionnements observés lors de ceux-ci.

Chaque jeudi, la classe se réunit donc autour de l'élève qui a reçu Ernest le week-end précédent pour qu'il nous fasse part de ses aventures. La première séance nous a servi de test : elle m'a permis d'observer la capacité de mes élèves à interagir les uns avec les autres mais aussi la capacité de l'élève interrogé ce jour-là à répondre aux sollicitations de l'adulte et à s'exprimer à l'oral face à un groupe. Les échanges ont été en l'occurrence timides et donc peu fournis. Il a été difficile de trouver matière à échanger : les élèves n'étaient pas encore habitués à se comporter de manière adaptée dans une configuration comme celle-ci. J'ai donc dû repenser cette activité en la rendant plus explicite et en laissant moins d'autonomie aux élèves, pour pouvoir leur donner ensuite un rôle de plus en plus engagé, au fur et à mesure des progrès réalisés.

En plus de l'élève qui raconte le week-end d'Ernest, un responsable « questions » interviewe son camarade. Le premier élève à qui j'ai demandé de poser des questions à son camarade à propos de son séjour avec Ernest s'est montré démuni, j'en ai déduit, outre le fait que les interactions s'avèrent encore délicates à cet âge, que la formulation de ma consigne n'était peut-être pas encore assez concrète. Je lui ai donc demandé de poser la question suivante : « Qu'est-ce que tu as fait avec Ernest ? » Le camarade semblait alors perdu, il a bredouillé « Ernest est venu à ma maison ». Force est donc de constater que les élèves n'étaient pas encore prêts à répondre spontanément à des sollicitations sous une forme strictement interrogative. J'ai donc préféré la forme impérative, ce qui donne la formule suivante : « Raconte nous ton week-end avec Ernest. »

J'ai également désigné un responsable « photos », dont le rôle consiste à décrire les photos prises par l'enfant qui a reçu Ernest chez lui. Ce travail mérite évidemment d'être guidé de manière très détaillée. J'ai donc posé au responsable de la semaine la question suivante : « Que vois-tu sur la photo ? » mais la réponse n'a été qu'une énumération d'objets (un vélo, un garçon, etc.) tandis que je cherchais à mobiliser des verbes d'actions. J'ai donc reformulé la question en disant « Qu'est-ce que Lino fait sur la photo ? » et la réponse a été d'autant plus intéressante qu'elle m'a permis de rebondir sur le « il » utilisé. Se décentrer en

passant de l'utilisation de la première à la troisième personne représente en effet un objectif d'apprentissage que ces séances de langage m'ont permis de travailler. Lors de ces retours, j'ai pris soin de noter en dictée à l'adulte les propos de mes élèves et j'ai utilisé cette trace écrite pour légender les photos afin qu'elles soient réutilisables.

2.1.2. Des supports qui évoluent en fonction des progrès des élèves : l'exemple du parcours de motricité

Mes élèves ont fait preuve d'un réel enthousiasme lors de ces séances. Dans de nombreux cas, on peut même qualifier leurs réactions d'« euphoriques » lorsque j'annonce qu'il était temps de se rendre au parcours de motricité. Le plaisir immense qu'ils semblent y prendre a cependant porté préjudice à un grand nombre d'entre eux qui explorent cet espace sans prendre garde aux contraintes que le parcours comporte. De toute évidence, mes élèves n'avaient aucune prise sur le contrôle de leurs émotions : je devais poser un cadre propice à la mise à profit de cette énergie et de cette motivation.

J'ai ainsi organisé mon travail en plusieurs paliers : dans un premier temps, j'ai choisi de favoriser l'implication de tous. J'ai pour cela encouragé les élèves les moins téméraires à s'essayer au parcours, en commençant par les installations les moins impressionnantes. Pour cela, un travail coopératif leur a été proposé : les enfants qui étaient déjà très à l'aise avec l'activité ont pu montrer comment ils s'y prenaient puis accompagner certains élèves encore un peu craintifs.

Après quatre séances, tous les élèves étaient entrés dans l'activité. Il était désormais temps de repenser leur organisation, afin qu'elles puissent être profitables aux élèves, pédagogiquement parlant. Je voulais que mes élèves continuent de prendre du plaisir à faire ces parcours mais que le contenu des apprentissages soit rendu plus explicite. J'ai donc suivi l'avis de ma collègue titulaire, qui était de diviser ces longs parcours en plusieurs ateliers. Grâce à cela, l'intérêt pédagogique du parcours de motricité a pris tout son sens à mes yeux ; cette nouvelle organisation le rendant bien plus lisible pour les élèves et permettant une démarche par essais-erreurs. Nous étions finalement entrés vraiment dans les apprentissages, et cela m'a permis de croiser les séances de motricité avec des séances de langage oral :

Atelier 1	Enjamber	Atelier 2	Grimper	Atelier 3	Sauter
------------------	----------	------------------	---------	------------------	--------

Nous alternions ainsi les temps d'activités et les temps de regroupement pour faire le point sur ce que les élèves venaient d'expérimenter. Ces temps s'avéraient d'autant plus intéressants que les élèves découvraient le plaisir d'échanger avec les autres. Cette approche « socioconstructiviste » a permis aux séances de motricité de fonctionner de mieux en mieux. Les élèves ont eu un rôle de plus en plus important. A cette période de l'année, un élève réalise un premier atelier pendant que le groupe l'observe et commente ce qu'il fait ; j'encadre leurs interventions afin qu'ils mobilisent des verbes d'actions (grimper, sauter, enjamber) et des prépositions (sur, sous, devant, derrière, à côté de, etc.)

2.2. La place centrale de l'enseignement explicite dans ma progression annuelle

2.2.1. Première période : oser entrer en communication

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi d'observer la progression de mes élèves sur une compétence langagière, en l'occurrence « Oser entrer en communication ». En début de période, nous avons précisé les objectifs de la période concernant cette compétence, afin que tous les élèves soient conscients du résultat que nous souhaitons atteindre.

En fin de période, j'ai invité mes élèves à s'interroger sur les trois points suivants :

- **Rappeler les objectifs de la période** : de quoi suis-je désormais capable ?
- **Se remémorer les procédés mis en œuvre pour y parvenir** : qu'avons-nous fait en classe pour travailler cette compétence ?
- **Mesurer l'impact des progrès réalisés** : en quoi cette nouvelle compétence va nous être utile à l'école et dans la vie courante ?

Pour ce qui est de l'organisation, nous nous sommes installés au coin regroupement et j'ai mentionné chaque objectif de la période. Deux cerceaux étaient posés au sol et chaque élève disposait de son étiquette-prénom. Il devait la déposer dans le cerceau vert si il considérait avoir acquis cette compétence, et dans le cerceau rouge si il pensait au contraire ne pas en être tout à fait capable pour le moment.

Ensuite, je demandais aux élèves qui pensaient avoir validé cette compétence de nous expliquer grâce à quelles activités scolaires ils pensaient y être parvenus ; puis nous réfléchissions ensemble afin de trouver une utilité à cette nouvelle compétence dans nos vies de tous les jours.

Objectif	Se nommer
Procédés	<p>Chant « j'ai un nom, un prénom » de manière presque quotidienne les premières semaines.</p> <p>Un des rituels du matin consiste à dire « je m'appelle ... Et toi, comment t'appelles-tu ? » en désignant quelqu'un d'autre puis en lui tendant la mascotte.</p>
Difficultés rencontrées	L'utilisation du « je » faisant encore défaut à plusieurs élèves, beaucoup ont encore tendance à confondre « je m'appelle » et « tu t'appelles ». Ainsi, certains utilisent « tu t'appelles » pour se désigner eux-mêmes.
Impact	Les élèves sont désormais capables de se considérer comme des êtres singuliers au sein d'un groupe. Lorsque que quelqu'un les interpelle pour leur demander leur prénom, ils sont capables de répondre : ils se construisent ainsi une identité.

Objectif	Nommer quelques camarades
Procédés	<p>Chaque matin l'enseignant dit bonjour à chaque enfant en l'appelant par son prénom, les autres peuvent ainsi identifier les prénoms de leurs camarades.</p> <p>La photo de chaque élève est affichée sur son porte-manteau, sur son casier et sur la maison des présents. On peut donc facilement repérer ce qui appartient à chacun et cela facilite l'apprentissage des prénoms.</p>

Difficultés rencontrées	Encore assez égocentrés à cet âge, certains élèves ne s'intéressent pas toujours à leurs camarades, ce qui a rendu l'assimilation des prénoms compliquée pour eux.
Impact	La connaissance des prénoms des autres élèves a eu un impact très positif sur la socialisation de chacun. Ainsi, ils ont appris à s'adresser aux uns et aux autres en s'appelant par leurs prénoms, ce qui a rendu le dialogue plus fluide au sein du groupe.

Objectifs	Répondre aux adultes dans des situations quotidiennes Reconnaitre et nommer les différents adultes de la classe, savoir expliquer leur rôle.
Procédés	Présentation de chaque adulte dès la rentrée : enseignants, directrice, ATSEM, animateurs, gardien. Lors de temps moins formels, tels que les passages aux toilettes ou les temps d'habillement, des premières conversations ont eu lieu entre les différents adultes et les jeunes élèves. Lors de ces temps, un premier lien de confiance s'est établi et les adultes ont eu l'opportunité de rappeler leur rôle au sein de l'école.
Difficultés rencontrées	Les journées à l'école sont très fractionnées (temps scolaire, cantine, temps périscolaire, goûter). Les élèves fréquentent donc des adultes et des lieux aux rôles et aux fonctions si différents qu'ils éprouvent de grandes difficultés à identifier chacun d'entre eux.
Impact	Lorsque l'élève parvient à identifier le rôle de chacun, il évolue dans une atmosphère dans laquelle il se sent en confiance et cela crée un climat de bienveillance qui permet aux apprentissages d'avoir lieu dans un contexte sécurisant.

Objectifs	<p>Ecouter autrui</p> <p>Entrer en relation (verbale et non verbale) avec ses camarades, avec l'enseignant</p>
Procédés	<p>Dès les premiers jours d'école, l'enseignant initie les élèves aux rituels de prise de parole : lever le doigt, ne pas interrompre la personne qui est en train de parler, etc.</p> <p>Si une dispute éclate entre deux élèves, l'enseignant règle le conflit en mettant les élèves concernés en vis-à-vis et leur propose le dialogue plutôt que la violence physique ou verbale.</p> <p>Lorsque l'enseignant lit un album, il demande certaines fois aux élèves de ne pas intervenir pendant toute la durée de l'histoire, notamment pour leur apprendre à écouter autrui.</p> <p>Le rituel hebdomadaire des « aventures d'Ernest » a également permis de travailler cette compétence.</p>
Difficultés rencontrées	<p>Les élèves ne sont pas toujours très intéressés par ce qui ne les concerne pas directement, apprendre à écouter autrui s'avère donc difficile pour certains.</p>
Impact	<p>Parvenir à prendre autant de plaisir à écouter les anecdotes de ses camarades qu'à raconter les siennes témoigne du fait que le jeune enfant devient un élève actif conscient des enjeux de l'école. Il apprend à respecter l'autre et obtient ainsi toutes les chances d'être respecté en retour.</p>

2.2.2. Deuxième période : structurer sa pensée

En deuxième période, j'ai mis en place un nouveau dispositif dans ma classe permettant de généraliser peu à peu cette démarche d'enseignement explicite en la diffusant hors de la sphère scolaire. J'ai en effet établi, grâce aux « sacs à conter », un dialogue intéressant avec les familles sur le plan pédagogique. Chaque sac contient un album des *Trois petits cochons*, une marotte représentant chaque personnage de l'histoire et une note aux parents qui est censée venir confirmer les dires des élèves quand ils vont expliquer le principe à leur entourage. Je souhaitais que les parents prennent part au projet car elles représentent un interlocuteur privilégié avec les jeunes élèves.



Nombreux sont ceux qui, à cette période de l'année, n'osent pas encore vraiment interagir avec moi alors que les parents les décrivent comme des enfants communicants. J'étais donc curieux de voir si, en utilisant un même support scolaire, les élèves avec qui je n'arrive pas encore à entrer en communication seraient capables de raconter l'histoire des *Trois petits cochons* à leurs familles en utilisant les marottes et l'album. J'attendais donc un retour précis des parents et ces retours ne coïncidaient pas toujours avec ce que je pouvais observer en classe. Pour ce type de cas, je m'inscrivais une fois de plus dans une démarche d'enseignement explicite : j'expliquais ainsi à Amy, qui ne s'exprime jamais au coin regroupement, que pour répondre à ma consigne, elle devait raconter l'histoire des *Trois petits cochons* exactement comme elle l'avait fait chez elle. C'était une manière de lui apprendre ce qu'est l'école, en lui montrant qu'il s'y passe des choses similaires à celles de la maison, et que là où sa famille la mettrait en situation de réussite, l'école le ferait aussi.

Ayant pris note de ce que chaque élève avait pu exprimer en première période concernant ses compétences à *oser entrer en communication*, je pouvais mesurer les progrès réalisés et valoriser ainsi tous les élèves afin de favoriser l'implication du groupe. Lors de séances de langage oral, j'invitais donc un élève à raconter l'histoire des *Trois petits cochons* en utilisant les marottes. Ensuite, je m'adressais au groupe et leur posais quelques questions afin de vérifier si l'élève avaient réalisé des progrès depuis la dernière fois qu'il s'est exprimé face au groupe.

Voici l'exemple d'un de nos échanges, qui fait suite au récit des *Trois petits cochons* par Gebrille :

Enseignant	Merci Gebrille. Alors, si je regarde mes fiches du début d'année, je lis que Gebrille ne se sentait pas encore prêt à parler tout seul face à un groupe. Ne vient-il pas de nous montrer qu'il pouvait désormais le faire ?
Nima	Si. Il nous a parlé, devant tout le monde.
Enseignant	Exactement, et je crois qu'on peut le féliciter pour ses progrès. Je crois aussi, qu'il s'exprime mieux qu'en début d'année, mais qu'il pourrait faire en sorte qu'on le comprenne encore mieux. Quel est le mot que nous avons appris la dernière fois qui signifie que l'on fait un effort pour bien prononcer les mots que l'on dit ?
Alban	AR-TI-CU-LER
Enseignant	Très bien Alban ! C'est le conseil que nous pouvons donner à Gebrille pour se faire encore mieux comprendre : il doit apprendre à bien articuler.

Faire prendre conscience aux élèves des progrès qu'ils ont réalisés est une des finalités d'un enseignement explicite et c'est une des raisons pour lesquelles je souhaite m'inscrire dans cette démarche : donner à l'élève la possibilité de se situer au sein d'une progression qui va aboutir à des apprentissages au fur et à mesure des progrès réalisés.

Outre cette activité « sacs à conter », nous avons également rencontré une classe de grande section, qui nous a proposé sa définition du mot apprendre. Ma collègue de grande section étant également désireuse de rendre ses enseignements explicites, nous avons organisé cette rencontre en trois temps :

- **Définition du terme** : « Qu'est-ce que ça veut dire, apprendre ? »
- **Objectifs des activités scolaires** : « Qu'apprend-on à l'école ? »
- **Enjeux des apprentissages scolaires** : « Pourquoi ce que nous apprenons à l'école va nous être utile ? Quand allons-nous réutiliser ces apprentissages ? »

Pour les élèves de petite section, ces échanges furent aussi l'occasion de se projeter et d'évoluer dans leur représentation du *devenir-élève* : ils avaient en face d'eux ce qu'ils seront dans deux ans et je n'ai pas manqué de le leur faire remarquer afin qu'ils cernent mieux les enjeux de la scolarisation à l'école maternelle. Ils étaient en effet confrontés à des élèves qui ont évolué en l'espace de trois ans, en termes de langage, de motricité, de manière de penser et d'ouverture sur le monde. Cette rencontre a si bien fonctionné que nous avons décidé de généraliser un système de tutorat, en invitant chaque élève de grande section à s'intéresser à un élève de petite section en particulier. Sa mission consistant à vérifier que l'intégration de son « filleul » se passe pour le mieux et à l'aider à suivre le rythme scolaire pour le guider vers plus d'autonomie.

2.2.3. Troisième période : apprendre et réfléchir ensemble

En début de troisième période, une nouvelle élève a intégré notre classe. Nous avons été prévenus de sa venue quelques jours auparavant et avons donc souhaité préparer dignement son arrivée. Outre l'envie de lui réserver un accueil chaleureux, je trouvais un véritable intérêt pédagogique à cette intégration. Les questionnements que l'arrivée de Billie pouvaient soulever s'inscrivaient dans la progression que je souhaitais mettre en œuvre pour rendre mes enseignements de plus en plus explicites et permettaient par ailleurs aux élèves de se décentrer pour confronter leur pensée à celle des autres.

Nous nous sommes donc réunis au coin regroupement et j'ai annoncé cette bonne nouvelle aux élèves, en leur disant simplement : « Une nouvelle élève va bientôt rejoindre notre classe. » Je me suis ensuite volontairement interrompu quelques secondes afin d'écouter les réactions que mon annonce avait suscitées. Un premier élève, Marcel, a pris la parole pour me demander son prénom. Trouvant son intervention pertinente, je me suis emparé des photos attestant de ceux qui pensaient avoir validé ou non la compétence « oser entrer en communication » que nous avions prises lors de la première période. Il se trouve que Marcel ne faisait pas partie de ceux qui se sentaient aptes à nommer quelques-uns de leurs camarades. Je l'ai donc félicité de s'y intéresser et ai ajouté, m'adressant au groupe, que sa démarche s'inscrivait parfaitement dans ce que nous cherchions à faire depuis le début de l'année, à savoir bien comprendre pourquoi nous venons à l'école et comment s'y prendre pour atteindre les objectifs que nous nous fixons. Marcel avait en effet montré qu'il était capable de se

décentrer pour prendre spontanément des informations qui lui permettront de se construire en tant qu'élève.

Suite à l'intervention de Marcel, j'ai sollicité à nouveau l'attention des élèves pour qu'ils s'interrogent sur le point suivant : « Comment allons-nous faire pour que Billie se sente bien accueillie dans notre classe ? » Ma question n'ayant suscité aucune réaction, j'ai choisi de la reformuler afin qu'elle fasse plus sens pour les élèves : « Imaginez vous à la place de Billie, qui n'est jamais allée à l'école, qui ne nous connaît pas alors que nous nous connaissons déjà tous. Elle sera sûrement un peu intimidée, alors qu'aimeriez-vous que l'on vous dise ou que l'on fasse si vous étiez à sa place ? » J'ajoute que « Nous avons toutes les bonnes raisons de pouvoir nous mettre à sa place car nous avons vécu le même cas de figure en septembre, le jour de la rentrée scolaire. » Là encore, la démarche me paraît intéressante car elle apprend aux élèves à se décentrer pour se comporter en tant qu'individus au sein d'un groupe. Ils prennent en effet conscience que si eux connaissent des émotions, il en va de même pour tous les individus qui les entourent et cela met en évidence le fait que nous devons prendre autrui en considération pour apprendre à mieux vivre ensemble.

En réponse à ma question, Noé a proposé de reprendre l'un des chants que nous avons appris depuis le début de l'année scolaire. Cette idée m'a paru très adaptée, j'ai encouragé les élèves à choisir une chanson qu'ils souhaitaient reprendre ensemble pour accueillir Billie et c'est ainsi qu'ils choisirent « Un éléphant blanc ». J'ai vu dans ce choix un double intérêt pédagogique que j'ai cru bon d'explicitier.

Il était, tout d'abord, pertinent d'expliquer pourquoi nous avons fait le choix de chanter une chanson à cette nouvelle élève : quels principaux objectifs cela nous permettait-il de viser ? Là encore, aucune réponse n'est venue spontanément, j'ai donc guidé mes élèves en leur demandant de me décrire tout ce que nous faisons lorsque nous chantons des chansons. Zoé répondit : « Nous nous rassemblons au coin regroupement » ; elle avait mis le doigt sur un aspect intéressant, à savoir « participer à des échanges collectifs ». J'ai donc expliqué aux élèves que c'est la raison pour laquelle nous chantons au coin regroupement : cela nous permet en effet de nous trouver dans une situation de communication, propice aux échanges et au dialogue.

Ensuite, j'ai expliqué aux élèves que le choix de cette chanson nous avait permis d'apprendre du vocabulaire, « Mais lequel ? »,

Tom a répondu en disant : « devant et derrière ». J'ai continué ma démarche d'explicitation en leur demandant dans quels contextes ces deux nouveaux mots pourraient être utiles. Elisa nous a rappelé, à juste titre, que lorsque nous nous rangeons pour aller en classe, je suggère à certains de se mettre devant tel ou tel élève, et à d'autres derrière tel ou tel élève, et l'exemple m'a paru parfaitement adapté. Nous avons convenu qu'Elisa prendrait la parole lorsque nous accueillerions Billie pour expliquer ces notions de *devant* et *derrière*.

Le jour de l'arrivée de Billie arriva : j'avais demandé à chaque élève de choisir un objet de la classe dont il souhaitait lui présenter le fonctionnement. C'est ainsi qu'Amin lui a expliqué que le téléphone hors d'usage que nous avons en classe permet aux élèves de reproduire des situations que nous observons à la maison pour apprendre à communiquer entre nous. Evidemment, Amin a employé un vocabulaire moins précis pour présenter l'objet qu'il avait choisi mais j'ai été très agréablement surpris d'observer qu'il avait cerné l'intérêt pédagogique d'un tel objet dans la classe. Pour lui, cela représente plus qu'un simple jouet, et cela me permettait de constater que cette démarche d'enseignement explicite, que je cherchais alors à généraliser, commençait à profiter à un nombre d'élèves de la classe de plus en plus important.

2.2.4. Quatrième période : mesurer ses progrès

En quatrième période, nous avons été animés par un nouveau thème : la photographie. Je me suis beaucoup appuyé sur ce thème pour tâcher d'explicitier la forme scolaire. Ces activités nécessitant l'utilisation d'un appareil photo me paraissaient pertinentes car cet outil numérique permet de faire facilement le lien entre sphère privée et sphère scolaire ; Il s'agit en effet d'un support que les élèves connaissent déjà par le biais des familles. Son utilisation à l'école vise d'ailleurs les mêmes finalités que dans la sphère privée : garder une trace d'une tâche effectuée, d'un évènement auquel nous avons participé. Par exemple, les photos que nous prenons lors des anniversaires de la classe peuvent beaucoup ressembler à celles qu'ils ont pu prendre au sein des familles. J'ai mentionné ces similitudes aux élèves, en ajoutant que l'aspect qui nous intéressait particulièrement à l'école était le fait de pouvoir garder une trace de ce que nous faisons pour pouvoir l'observer régulièrement et mesurer une évolution au fil du temps. Pour illustrer mes propos, nous sommes allés observer les cultures de lentilles de la classe de moyenne section de l'école. Les élèves nous ont présenté leurs plantations mais aussi l'utilisation qu'ils avaient faite des photos prises au jour le jour : dans leurs cahiers de

vie, ils collent une photo de leur plantation tous les deux jours et dictent à l'adulte le stade d'évolution des graines qui correspond à chaque photo. Le résultat final permet d'observer la germination d'une plante, ici de lentilles, au cours du temps.

Pour entrer dans cette nouvelle thématique, j'ai élaboré une fiche de travail (cf. annexe) croisant deux domaines, à savoir *explorer le monde* et *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Ces fiches sont ensuite collées dans les cahiers que les familles ont possibilité de consulter régulièrement, je les utilise donc pour rendre mes enseignements explicites en précisant les différents objectifs du travail en question. Ces travaux permettent d'ouvrir la discussion entre parents et élèves à propos des activités scolaires et de rendre la sphère Ecole plus parlante pour tous. Ainsi, parents, élèves et enseignants sont au clair sur les objectifs visés et peuvent réfléchir ensemble sur les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

En l'occurrence, ceux visés par cette première fiche de travail sont : savoir utiliser un appareil photo de manière adaptée, savoir cadrer une photo en regardant l'objectif et savoir décrire la photo que l'on a prise en dictée à l'adulte. C'est encore une fois au coin regroupement que j'ai invité les élèves à réfléchir sur les différentes activités que nous pouvions mettre en place pour atteindre nos objectifs. Ils avaient donc pour consigne de me donner des idées d'activités qui leur permettent de manipuler de mieux en mieux un appareil photo afin que nous puissions utiliser les photos prises pour travailler le langage. Nous disposons en classe d'appareil photos ne fonctionnant plus mais qui restent à la disposition des élèves pour qu'ils les manipulent. Maxime a d'ailleurs suggéré que nous utilisions ces appareils pour nous entraîner à les manipuler avant d'utiliser du vrai matériel. Son intervention a permis de mettre l'accent sur la pertinence des différents supports : est-ce constructif, pédagogiquement parlant, d'utiliser du matériel qui ne fonctionne pas et ne nous permettra donc pas d'obtenir un résultat concret ? J'ai validé l'intervention de Maxime pour faire comprendre aux élèves que oui, c'est pertinent car cela permet de travailler une capacité, positionner correctement ses doigts sur l'appareil, qui ajoutée à d'autres, permettra de construire des compétences et une posture de jeune photographe. Ces fiches m'ont permis de pratiquer une évaluation positive : les élèves avaient la possibilité de reprendre la photo autant de fois qu'ils le voulaient, jusqu'à ce qu'ils soient en situation de réussite. Ainsi, après chaque prise nous regardions le résultat et essayions de voir comment la photo pouvait être améliorée

(appuyer moins longtemps, faire attention de ne plus bouger du tout, etc.) puis nous recommencions.



Nous avons terminé la période avec un projet adapté à notre thématique : réaliser un court film d'animation. Nous avons choisi de reprendre l'histoire des *Trois petits cochons* puisque les élèves la connaissent pour avoir mené plusieurs activités mettant en jeu l'univers des *Trois petits cochons* et pour en avoir lu différentes versions en classe. Pour mettre en œuvre ce projet, nous avons peint sur de grandes feuilles les différents décors de l'histoire (les maisons, la forêt, etc.) d'une part, puis, d'autre part, nous avons fabriqué les cochons et le loup. Il s'agissait ensuite de déplacer les différents personnages sur les décors. A chaque déplacement nous prenions une photo de manière à ce que, une fois mises bout à bout, cela donne un effet de mouvement et que l'histoire de notre film prenne forme. A ces objectifs appartenant plutôt au domaine « *agir, s'exprimer, comprendre, à travers les activités artistiques* », se sont ajoutés des objectifs langagiers. J'ai en effet enregistré les élèves racontant l'histoire afin de faire correspondre les images et la bande son pour arriver à notre résultat final, le film d'animation. L'idée de voir le résultat de notre travail sous cette forme a suscité un véritable engouement chez les élèves. Pour ce qui est du langage oral, il permettait de vérifier leur capacité à redire des phrases sur le modèle de l'enseignant, puis d'en garder une trace.

En fin de cinquième période, nous mesurerons les progrès réalisés en réécoutant cet enregistrement. Alors que pour certains il s'agit de difficultés à prononcer correctement certains mots, ou à utiliser une syntaxe correcte, d'autres sont encore trop réservés pour oser s'exprimer en public. Je n'ai donc pas réussi à les faire s'exprimer sur la bande audio, si ce n'est à la fin, lorsque nous avons chanté « Qui craint le grand méchant loup ? » tous ensemble afin d'utiliser cette musique pour le générique de fin de notre film. J'espère donc que ces élèves pourront eux aussi mesurer leurs progrès d'ici la fin de l'année scolaire, je cherche encore des stratégies à mettre en œuvre pour les aider à se désinhiber afin qu'ils puissent réellement s'engager dans le travail de langage oral mené lors de cette année de petite section.

3. Retour critique et analyse

3.1. La relation Ecole-parents

Lors de cette année de stage en petite section, j'ai attaché beaucoup d'importance aux relations avec les parents ; je les ai en effet toujours voulues fluides, basées sur un rapport de confiance mutuelle. Les premières semaines ont donc été cruciales : je devais rapidement établir une relation de confiance avec les parents afin qu'ils adhèrent au projet pédagogique proposé. Pour rendre notre progression annuelle accessible à tous, j'ai dû expliciter chacun des enjeux liés aux compétences travaillées dès la première année d'école maternelle, en m'appuyant sur les nouveaux programmes de 2015, qui insistent d'ailleurs sur le fait qu'il s'agit d'une « école qui accueille les enfants et leurs parents. » J'apprécie la lisibilité et la clarté de ces programmes. On sent un réel effort pour les mettre à la portée de tous : peu de termes de jargon technique, ce qui permet de ne pas exclure ceux à qui le vocabulaire éducatif fait défaut. Une version complète des programmes est donc à la disposition des parents dans la classe, ils peuvent ainsi les consulter librement et s'en servir comme support pour répondre à d'éventuelles interrogations concernant nos activités scolaires. J'y vois également une base de dialogue intéressante permettant aux parents de mieux situer leurs enfants par rapport aux attendus en fin d'école maternelle.

Par ailleurs, pour rendre ces finalités scolaires accessibles à tous, je devais trouver un moyen d'entrer en communication avec les deux familles ne maîtrisant pas la langue française. Dans cette optique, j'ai beaucoup utilisé les pictogrammes pour définir l'utilité des différents coins de la classe par exemple. Ainsi, on peut voir au niveau du coin regroupement, un pictogramme représentant deux individus en train de parler : les parents qui ne parlent pas français comprennent par ce biais qu'il s'agit de l'endroit où l'on travaille particulièrement le langage oral. Ces pictogrammes se voient accompagnés d'explications des enfants, d'où l'intérêt d'un enseignement explicite : les objectifs de chaque dispositif de la classe ont été, au préalable, expliqués aux élèves, à partir d'exemples concrets et d'illustrations.

C'est donc dans l'idée d'être en tous points transparent et de pouvoir aider les parents à m'accompagner dans ce projet de placer leurs enfants au cœur de leurs apprentissages, que j'ai explicité chacun des enjeux de cette année lors d'une réunion de rentrée. Réunion lors de laquelle j'ai d'ailleurs décrit cette démarche pédagogique d'enseignement explicite, en insistant sur le fait qu'ils pourraient rapidement en mesurer les effets positifs. Je crois en effet

qu'une des vertus d'un enseignement explicite est de favoriser la communication et j'étais donc curieux de voir comment ce dispositif allait permettre une entente entre familles, élèves et enseignants, propice aux apprentissages et au cheminement des enfants vers le statut d'élève.

C'est lors de l'accueil du matin que j'ai particulièrement eu l'occasion d'observer les effets d'un enseignement explicite dans ma classe. Dans cette optique, je me suis parfois volontairement mis en retrait, j'agissais alors en simple observateur et n'intervenais pas dans les échanges entre parents et enfants. Ainsi, les jeux de manipulation et d'exploration libres, que je laisse à la disposition des élèves, prennent tout leur sens aux yeux des parents lorsque l'élève commence un jeu et leur en explique spontanément l'intérêt pédagogique. Je n'avais à vrai dire pas anticipé ce type d'attitude d'élève, pour qui cerner les objectifs d'une activité était devenu un réflexe, j'ai donc été très agréablement surpris. J'encourage depuis tous les élèves à se poser la question « Qu'est-ce que j'apprends en faisant cela ? », dès lors que nous démarrons une activité scolaire.

La place conséquente accordée aux parents lors de la première année de scolarisation amène l'enseignant à devoir justifier chacun de ses choix pédagogiques. Bien souvent, le jeune élève n'est pas encore tout à fait apte à décrire les activités scolaires et leurs enjeux. Je tâche donc de faire en sorte que mes élèves soient toujours au clair sur ce que nous faisons ainsi que sur les différents objectifs que l'activité en question présente : cela facilite le dialogue entre les élèves et leurs familles et j'ai ainsi pu mesurer les bienfaits d'un enseignement explicite chez les élèves, mais aussi chez leurs parents. Au fur et à mesure de l'année, les parents m'ont de moins en moins questionné quant aux activités en cours, et lorsque j'ai pris les devants pour leur présenter les enjeux de tel ou tel travail, certains m'ont répondu que leur enfant les leur avait déjà dits. Nous étions alors en mesure de dire que le contrat didactique était rempli : non seulement l'élève avait compris le sens de son travail, mais en plus il était capable de le décrire à ses parents et à l'enseignant, dans un niveau de langage lui permettant de se faire comprendre.

Aussi, par leur bienveillance et par l'intérêt qu'ils ont porté à cette première année de scolarisation, les parents ont montré qu'ils avaient peu à peu cerné les enjeux du cycle des apprentissages premiers. Je considère qu'il s'agit là encore des vertus d'un enseignement explicite. Les parents n'ont en effet jamais été mis en porte-à-faux avec les codes de

l'institution scolaire. Au contraire, nous étions dans l'effort de rendre le nouvel univers de leur enfant le plus accessible possible. Les différents objectifs, en termes de graphisme, de langage, de construction de la pensée, de motricité et de compréhension du monde leur ont été scrupuleusement expliqués. Nous leur avons ouvert la classe pour chanter, cuisiner ou manipuler ensemble et ils ont à cette occasion pu prendre conscience du cadre sécurisant dans lequel nous tâchons de faire évoluer leurs enfants. A ce stade de l'année, la relation avec les familles est cordiale, la communication et le dialogue sont de rigueur et je crois que nous devons en partie cela à une explicitation des fins de l'école, des supports et de la forme scolaire dès le premier jour de l'année.

D'un point de vue didactique, j'ai pu constater que certains parents avaient l'impression que cette démarche d'enseignement explicite ne portait pas ses fruits chez leur enfant. En effet, certains élèves n'ont pas toujours eu l'attitude attendu d'un élève dont l'enseignant use de cette pédagogie, à savoir, être capable de raconter ce que l'on fait à l'école et être conscient de la raison pour laquelle on s'adonne à telle ou telle activité. Ces parents ont à vrai dire touché du doigt une des limites que présente le fait de mener un enseignement explicite dès la petite section. Les élèves, à cet âge précoce, ne disposent pas toujours des outils langagiers nécessaires pour expliciter une situation d'apprentissage. Dans certains cas, une situation peut donc être claire pour un élève, mais puisqu'il n'est pas capable d'utiliser la construction syntaxique et le lexique appropriés pour exprimer sa pensée, il ne peut pas faire part à son entourage de son point de vue. C'est d'ailleurs pour permettre à tous les élèves de réaliser un maximum de progrès que j'ai accordé tant d'importance au langage. Au terme de cette année, je souhaiterais qu'ils soient tous capables de s'exprimer de manière audible et je travaille pour cela en coopération avec les parents, que j'encourage à interroger leurs enfants à propos du contenu de nos journées d'écoles et à les reprendre si la prononciation est incorrecte. Cela met d'ailleurs l'accent sur une seconde limite de l'enseignement explicite que je vais développer dans un second temps.

D'un point de vue social, l'enseignement explicite peut être facteur d'inégalités, ce qui est paradoxal, puisqu'il est au départ destiné à les réduire. En effet, les familles qui n'ont pas été réceptives à notre message de début d'année les invitant à s'intégrer pleinement dans l'univers scolaire pour mieux en comprendre le sens, ne peuvent par conséquent pas accompagner leurs enfants dans leurs progressions. Il y a donc d'un côté les familles qui

fonctionnent en harmonie avec ce nouveau rythme scolaire et aident ainsi leurs enfants à se construire en tant qu'élève, et de l'autre, ceux qui portent peu d'intérêt à la scolarité de leur enfant. Ces derniers ne pourront pas valider les objectifs et les finalités de l'école que leur enfant tâchent d'explicitier et cela véhicule des inégalités, tous les enfants ne disposant pas d'un environnement familial favorisant un enseignement explicite. En réponse à cette limite, je m'efforce toutefois de ne rien laisser au hasard dans mes enseignements, afin d'apporter des réponses à tous les questionnements qu'ils pourraient soulever. Ainsi, tous les élèves disposent d'un même contenu pédagogique ayant été longuement explicité et qu'ils se représentent de manière claire. L'intervention des familles s'avère moins nécessaire et cela participe à réduire les inégalités sociales.

3.2. Le "devenir élève"

L'heure est donc au bilan pour ces élèves de petite section : bénéficier d'un enseignement explicite a-t-il été profitable à tous ? Pour m'en rendre compte, je suis revenu sur ma motivation initiale et me suis demandé quelles étaient mes attentes en usant d'une pédagogie explicite. Je souhaitais en l'occurrence permettre à ces jeunes élèves d'accéder rapidement aux codes de l'école pour entrer le plus rapidement possible dans les apprentissages. Aussi, je voulais que cet univers scolaire soit parlant pour tous, que chaque élève s'y trouve une raison d'être.

S'inscrire dans une démarche d'enseignement explicite peut être vu comme un projet trop ambitieux pour ces élèves qui maîtrisent à peine les codes de l'école. On m'a donc invité à bien réfléchir avant de m'en inspirer dans ma classe. En réponse à cela, j'ai mis en avant le fait qu'il ne s'agissait pas de mettre en place un dispositif « clé en mains » au fonctionnement mécanique et au résultat quantifiable. Je souhaitais simplement m'inspirer de cette démarche pour rendre le contenu de mes enseignements accessibles au plus grand nombre. Aussi, je souhaitais trouver un moyen de travailler le langage tout en entrant rapidement dans les apprentissages afin de pouvoir mesurer, à court terme, des progrès chez mes élèves.

Aussi, toujours dans cet effort de rendre les élèves autonomes et actifs dans leurs apprentissages, j'ai explicité chacun des grands domaines d'apprentissage des programmes de l'école maternelle. Je voulais que chaque élève donne du sens à chaque activité qu'il entreprend et sache dire s'il est plutôt en train de développer des compétences langagières, artistiques, physiques, logiques ou spatio-temporelles.

Cette explicitation a lieu en deux temps : d'abord lors du lancement des activités et de la passation des consignes, je définis clairement les objectifs de chaque atelier afin que chaque élève puisse en être conscient. Puis, lors du bilan des ateliers, j'invite un élève à revenir sur les objectifs que nous nous étions fixés, chaque élève est ensuite invité à dire s'il pense avoir atteint ou non cet objectif. Lorsque ce n'est pas le cas, nous lui donnons les conseils nécessaires et les stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir. C'est lors de ces temps que j'ai pris des notes sur chaque élève afin de pouvoir remarquer une évolution au fil des semaines. J'observais et notais divers éléments concernant leurs capacités à exprimer leurs pensées, à respecter les règles propres aux situations de communication et à s'exprimer à l'oral. Je leur faisais évidemment part de ces remarques afin qu'ils soient tous conscients des progrès qu'ils devront réaliser lors des semaines à venir. Ces objectifs sont également annoncés aux parents dans les cahiers. Ainsi, à la fin de chaque période, ils sont en mesure d'observer la progression de leurs enfants et de cerner les objectifs fixés pour les périodes qui vont suivre. Ce dispositif semble avoir participé à la construction d'un cadre sécurisant pour les élèves qui demandent désormais régulièrement à ce qu'on les situe dans leurs progressions.

Alors que je cherche à mesurer l'impact que toutes ces explicitations ont eu sur les élèves, je réalise que leurs effets sont difficiles à percevoir. Donner du sens à sa présence à l'école permet de goûter au plaisir d'apprendre, mais peut-on vraiment quantifier le « bonheur » scolaire ? En cette fin de quatrième période, je peux cependant observer des élèves qui semblent épanouis, et dont l'attitude positive pourrait témoigner d'un certain plaisir à venir à l'école. Si l'on se tient à ce constat, le contrat est pleinement rempli : c'est en effet pour permettre aux élèves d'accéder au plaisir d'apprendre que j'ai mis en place toute cette pédagogie explicite dans ma classe.

J'ai toutefois cherché à mesurer une évolution concrète en ressortant les notes prises en début d'année concernant la capacité des élèves à « oser entrer en communication. » Lorsque j'ai pris ces notes à la fin du mois d'octobre, les avis des élèves différaient sur cette question : certains étaient déjà pleinement engagés lors des séances de langage oral, d'autres se montraient plus réservés. Lorsque nous avons abordé les stratégies à mettre en œuvre pour progresser, nous avons donné pour conseils à certains de s'exprimer d'abord en petits groupes puis lorsque l'élève se sentirait moins intimidé, il pourrait prendre la parole au coin regroupement. A d'autres, nous avons suggéré de mieux articuler pour être plus facilement

compris par tous. Puisque l'heure est au bilan, j'ai donc proposé à chaque élève de faire le point sur son évolution depuis septembre en termes de langage. Les élèves avaient la possibilité de prendre la parole en levant le doigt, et j'ai déjà pu constater des progrès sur ce point. Par exemple, concernant Yanis, j'avais noté « se tient à l'écart du groupe, ne répond pas aux sollicitations de l'adulte », le fait qu'il prenne désormais spontanément la parole est donc déjà un signe de progrès. Je le félicite donc pour souligner sa position de réussite, et il continue en disant qu'il pense avoir progressé car il est désormais capable de nous parler, « même au coin regroupement » et qu'il est content d'écouter les histoires des autres. L'objectif est donc atteint : Yanis est désormais capable de s'exprimer face à un groupe, d'écouter autrui et il prend du plaisir à être à l'école. Pour d'autres élèves, je ne mesure pas encore de progrès : ils sont à peine audibles lorsqu'ils s'expriment et je ne suis donc pas encore en mesure de dire si ils donnent ou non du sens à leur présence à l'école. La cinquième période sera l'occasion de leur donner la possibilité de travailler ces compétences langagières et finalement, d'oser entrer en communication. Le fait de se sentir désormais plus en confiance et de connaître les autres acteurs de l'école leur permettra, je l'espère, de réaliser quelques progrès.

Cette démarche d'enseignement explicite ne permet pas toujours d'identifier la part de travail des élèves, puisque l'enseignant est censé tout expliciter. J'ai pu m'en rendre compte lors de cette année de stage. J'ai parfois eu, en effet, des difficultés à solliciter l'activité intellectuelle des élèves tant je leur avais « mâché » tout le travail. Plus rien ne leur donnait la possibilité d'entrer dans une démarche de recherche et l'activité perdait donc tout son sens. Pour apprendre, l'élève doit être confronté à une situation-problème qu'il ne va dans un premier temps pas comprendre. Une fois cette situation problème résolue, l'enseignant explicite les conséquences positives du fait que cette situation ait d'abord été problématique : cela a permis de répéter plusieurs fois un énoncé, de verbaliser en reformulant cet énoncé et d'expliquer collectivement les conditions de réussite de la tâche. Mais il ne s'agit pas de résoudre la situation-problème dès l'explicitation de l'énoncé et c'est ce que j'ai eu tendance à faire lors des premières semaines. Les élèves étaient donc seulement dans l'imitation et non dans une posture de recherche et de réflexion.

Les élèves arrivent à l'école en ayant une certaine représentation du monde qui nous entoure. Ces conceptions leur ont été proposées par leurs familles et viennent parfois s'opposer à celles suggérées par l'école. Pour permettre au conflit sociocognitif de s'exercer, il est pourtant pertinent de bouleverser les représentations de l'élève et j'ai senti quelques résistances de la part de certains qui n'adhéraient pas toujours aux nouvelles conceptions que je leurs proposais, les jugeant trop différentes de celles qu'on leur a initialement inculquées. Ces résistances mentales représentent une autre limite à ma démarche de rendre mes enseignements explicites : si les jeunes apprenants s'opposent catégoriquement à mon propos, la réflexion collective ne peut s'exercer et cela nous empêche d'accéder aux apprentissages. J'ai fait le choix de mettre ces résistances à profit en apprenant aux élèves à confronter leurs pensées à celles d'autrui. Par exemple lorsque Lino s'est opposé à une idée que je proposais, à savoir « le lion est plus petit que l'éléphant », je lui ai suggéré de m'expliquer pourquoi il avançait une telle théorie. Il répondit qu'il connaissait une histoire dans laquelle il y avait un éléphant plus petit qu'un lion. Dès le lendemain, il arriva à l'école avec son histoire : l'éléphant y est effectivement plus petit que le lion. Lino a permis un apprentissage incident du fait qu'il suffit de certaines visions divergentes pour bouleverser nos conventions sociales. Notre discussion avait été très constructive et j'informais donc que le groupe que nous venions d'observer ce que l'on appelle un débat et que nous ferions en sorte d'en avoir d'autres, car ils nous permettent de développer notre esprit critique, ce qui représente un des objectifs de l'école.

3.3. La posture d'enseignant

Au terme de cette année en tant que professeur des écoles stagiaire, il me semble intéressant d'analyser en quoi le fait d'avoir eu recours à un enseignement explicite a pu avoir des effets sur ma posture d'enseignant. En m'inspirant d'une telle pédagogie, j'espérais aider les élèves à entrer rapidement dans les apprentissages en leur proposant de réelles activités intellectuelles s'inscrivant dans un cheminement. Débutant et donc sans expérience, cette démarche m'a en effet permis d'être apte à proposer un projet éducatif dès la rentrée scolaire et donc d'établir plus facilement un lien de confiance avec les parents.

M'intéresser à une telle pratique pédagogique m'a aidé à définir mon rôle d'enseignant : en tâchant d'explicitier chaque finalité de l'école, j'ai pris conscience que ma mission ne se limitait pas à une simple transmission de savoirs, mais à un véritable accompagnement du

jeune individu dans sa construction personnelle. Si eux allaient devenir élèves, j'allais moi-même me construire en tant qu'enseignant, et souhaitais donc que les enjeux de cette première année de scolarisation soient cernés par les élèves et par leurs parents ; Il était par conséquent nécessaire que je voie du sens en chaque activité scolaire que j'allais proposer pour pouvoir les expliciter au mieux aux jeunes apprenants. Pour cela, je ne démarre jamais une activité sans avoir pleinement conscience des objectifs pour l'élève et des compétences travaillées. Il est d'ailleurs compliqué de cerner ces finalités, mais en l'adoptant comme un réflexe j'ai appris à élargir mon regard d'enseignant et à y voir plus clair quant aux enjeux réels des différentes activités scolaires.

Proposer une réflexion sur l'enseignement explicite a également favorisé mon insertion dans l'équipe enseignante. Pour vivre, cette démarche a en effet besoin d'être discutée et pensée collectivement et je me suis beaucoup inspiré des idées de mes collègues pour rendre mes enseignements explicites. Les retours critiques que je suis apte à faire aujourd'hui sont d'ailleurs le fruit de discussions que j'ai eues avec ces mêmes collègues, qui m'ont parfois suggéré de modifier mes pratiques afin qu'elles soient mieux adaptées à des élèves de petite section. Ces moments de réflexion en équipe ont toujours été constructifs et m'ont permis de mesurer à quel point confronter ses propres idées à celles des autres participe à la construction de la pensée. C'est la raison pour laquelle je me suis efforcé d'impliquer tous les élèves dans l'activité scolaire cette année : je souhaitais qu'ils s'engagent dans des apprentissages partagés. Cela leur donne l'occasion de travailler des compétences telles que l'entraide et la collaboration qu'ils pourront réinvestir dans d'autres apprentissages et qui favorisent la réussite de tous les élèves.

M'inscrire dans une démarche d'enseignement explicite m'a permis de mesurer l'impact des gestes professionnels que je suis peu à peu en train d'acquérir. Cela m'a, en outre, permis de « connaître les élèves et les processus d'apprentissage⁵ »: j'ai en effet entrepris des recherches afin de trouver les stratégies les plus judicieuses pour aider ces élèves, âgés de trois ans, à construire les premiers outils pour structurer leurs pensées. En explorant un ouvrage de l'équipe ESCOL, intitulé *Ecole et savoir dans les banlieues et*

⁵ Ministère de l'Education Nationale, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Bulletin officiel du 25/07/2013

*ailleurs*⁶, j'ai ainsi pu constater que la plupart des élèves réduisent les tâches scolaires à une succession d'activités qu'il faut accomplir pour accéder au palier suivant, ils ne voient en fait aucun sens à leur présence à l'école. Pour cette raison, je me suis efforcé d'élargir la pensée de mes élèves en leur rappelant toujours les objectifs que nous visons en effectuant une activité.

Le fait d'utiliser le langage oral pour expliciter régulièrement et donner un sens à tout ce que nous entreprenons à l'école me permet de pouvoir me rendre compte des progrès réalisés par chaque élève et de situer son niveau par rapport aux attendus d'un élève en fin de petite section, et plus largement en fin d'école maternelle. Je demande en effet régulièrement aux élèves s'ils pensent avoir atteint tel ou tel objectif et, grâce à cela, je ne suis pas contraint de « sanctionner » chaque fin de période par une évaluation et suis apte à pratiquer une évaluation positive, plaçant toujours l'élève en situation de réussite.

Lors de cette année de stage, j'ai été confronté à des situations conflictuelles entre mes élèves, que j'ai tâché de résoudre en faisant preuve de bienveillance et d'écoute. Une fois les tensions apaisées, j'ai à plusieurs reprises utilisé ces situations pour que le groupe en tire certains enseignements. Au coin regroupement, nous avons ainsi explicité les raisons pour lesquelles ce conflit avait eu lieu : en l'occurrence Noé n'a pas voulu partager les petites voitures qu'il utilisait avec Tom. Partant de cette situation, nous avons réfléchi à d'éventuelles alternatives pour résoudre ce conflit. Certains élèves ont proposé le dialogue comme solution, c'était en effet ce vers quoi je souhaitais les emmener. Outre cette réponse témoignant du fait que ces jeunes élèves se construisent peu à peu une manière de penser, cette situation m'a permis de réaliser que les compétences scolaires n'étaient pas uniquement travaillées dans le cadre de situations pédagogiques classiques. On peut également tirer profit de moments moins formels telle que la situation présente pour mettre les élèves en situation d'apprentissage.

Je regrette de ne pas avoir pu laisser une place plus importante au numérique dans ma pratique de classe cette année. Sur le plan éducatif, certains outils numériques tels que la tablette, présentent un réel intérêt mais l'utilisation que j'ai pu en faire a été limitée par le fait que la plupart de ces outils ne sollicitent pas toujours l'activité intellectuelle des élèves étant

⁶ Bernard Charlot, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Persée, 1992, 690 p.

donné qu'ils ne les confrontent pas à des réels problématiques. Je continue de mener une réflexion pour que ces outils numériques puissent déstabiliser les élèves et leur permettre de bouleverser certaines de leurs représentations mentales pour accéder plus facilement aux apprentissages. Outre cet aspect, je ne disposais pas de tableau numérique cette année mais crois en la pertinence de cet outil, notamment pour créer des situations de communication propices aux confrontations d'idées et à la réflexion collective.

CONCLUSION

Bien que la plupart de mes collègues s'en inspirent, la démarche d'enseignement explicite n'est pas inscrite dans le projet d'école. Or, je crois que cela aurait donné encore plus d'élan à mon action. Nous aurions ainsi pu mener un véritable travail d'équipe pour élaborer une continuité dans les apprentissages dont les élèves pourraient bénéficier tout au long de leur scolarité à l'école maternelle. Cela permettrait aux familles, aux enseignants, et aux élèves d'assimiler de mieux en mieux cette démarche dont les tenants et les aboutissants ne sont pas toujours évidents à saisir. J'ai d'ailleurs pu le constater en élaborant ce mémoire : j'étais, au départ, à la recherche de méthodes d'enseignement explicite sous formes d'exercices que j'allais pouvoir soumettre à mes élèves. Ensuite, il n'y aurait plus qu'à observer le résultat puis à l'analyser. Or, je n'ai rien trouvé de tel et cela s'explique par le fait que cet enseignement dit explicite n'est pas une méthode, mais bien un courant pédagogique permettant aux enseignants de donner plus de sens à leurs enseignements.

Malgré certaines limites que j'ai évoquées précédemment, cette volonté de rendre mes enseignements explicites m'a permis de mieux comprendre les différents processus menant aux apprentissages. Désormais, je crois pouvoir mieux cerner les stratégies à mettre en œuvre pour permettre aux jeunes apprenants d'accéder au plaisir d'apprendre et le fait d'avoir eu recours à une telle démarche lors de cette année de stage m'a aidé à m'engager pleinement dans ma mission éducative.

Je tiens, pour terminer, à remercier Michela Gribinski pour sa bienveillance dans le cadre de la direction de ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE

Ouvrages

- Charlot, Bernard, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Persée, 1992, 690 p.
- Librati, Michèle, Passerieux, Christine, *Les chemins du savoir en maternelle*, Editions ouvrières, 2000, 132p.
- Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Editions Autrement, Mars 2014, 157 p.

Publications officielles

- Inspection générale de l'éducation nationale, « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », octobre 2006
- Ministère de l'Education Nationale, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Bulletin officiel du 25/07/2013
- Ministère de l'Education Nationale, « Programme de l'école maternelle », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

Sites internet

- Ministère de l'Education Nationale, « Référentiel pour l'éducation prioritaire », *Eduscol*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#lien0>
(consulté le : 17/04/2017).
- Institut Français de l'Education, « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? », en ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicite>
(consulté le : 18/04/2017).

Résumé (français)

L'enseignement explicite est venu comme une réponse à mes appréhensions, alors que j'abordais cette année de stage sans expérience professionnelle dans l'éducation. En m'inspirant de cette démarche pour construire mes premières séquences pédagogiques, j'ai en effet été enthousiasmé par le fait que celle-ci permette de mieux cerner les objectifs d'apprentissage mis en jeu par l'Ecole et invite à s'interroger sur les différentes stratégies à mettre en œuvre pour donner du sens aux activités scolaires afin que tous les élèves puissent s'y engager. Alors que la première année de scolarisation soulève de nombreux questionnements, rendre mes enseignements le plus explicite possible m'a permis d'aider les jeunes apprenants à devenir élève tout en cernant les enjeux que représente leur présence à l'école.

Résumé (anglais)

As I was starting the year without any experience in education, explicit teaching has made me feel more confident. By using this approach to create my first lessons, I liked the fact that this is a very interesting way for teachers to be aware of what they want their pupils to learn, also it makes school more meaningful. Since it is their first year at school, pupils are wondering what they are there for ; Thanks to explicit teaching, I could help those young children to become proper pupils and they could realize all the benefits of coming to school.

ANNEXES

DOMAINE	EXPLORER LE MONDE
OBJECTIF	UTILISER DES OUTILS NUMERIQUES

- Je sais utiliser un appareil photo de manière adaptée.



- Je sais cadrer une photo en regardant l'objectif.



- Je sais décrire la photo que j'ai prise à un adulte.