



HAL
open science

Rituels et activités ritualisées en maternelle : des temps d'apprentissage

Angélique Roblin

► **To cite this version:**

Angélique Roblin. Rituels et activités ritualisées en maternelle : des temps d'apprentissage . Education. 2017. dumas-01622793

HAL Id: dumas-01622793

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622793>

Submitted on 15 Nov 2017

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
Académie de Paris

**École supérieure du professorat et de l'éducation
de l'académie de Paris**

ANGELIQUE ROBLIN

**RITUELS ET ACTIVITES RITUALISEES EN
MATERNELLE**

Des temps d'apprentissage

Mémoire de master MEEF
Mention Premier degré

Sous la direction de Mme Arroyo Barbara

2016-2017

Mots – clés : rituels, activités ritualisées, apprentissages, objectifs, collectif

Table des matières :

Introduction	page3
1. Les rituels : des moments qui jalonnent la journée tout au long de l'année	page 5
1.1. État des lieux en début d'année : quels apprentissages et quels objectifs en jeu ?	page 6
1.1.1 État des lieux :	page 6
1.1.2. Quels apprentissages en jeu ?	page 8
1.2. Quels rituels mis en place ?	page 9
1.2.1. Le rituel de la date :	page 9
1.2.2. L'appel : les présents et les absents :	page 11
1.3. Quels résultats ? Quelle progression ?	page 12
2. Les activités ritualisées : ponctuelles et changeantes, en lien avec les activités du moment :	page 15
2.1. Des activités en lien avec les domaines disciplinaires et qui s'articulent avec des séances d'apprentissage :	page 15
2.2. Un matériau ouvert à la créativité, permettant des situations ludiques et motivantes en collectif	page 19
2.2.1. Les algorithmes :	page 19
2.2.2. La valise magique :	page 21
2.2.3. Le chef d'orchestre :	page 22
2.3. Quelles conclusions ?	page 23
3. Des effets négatifs à anticiper pour ne pas freiner les apprentissages :	page 24
3.1. Une saturation des rituels :	page 24
3.2. Le problème du collectif ?	page 25
3.2.1. La participation de tous :	page 25
3.2.2. Laisser les élèves progresser à leur rythme :	page 27
3.3. L'évaluation et la progression :	page 28
3.3.1. L'évaluation :	page 28
3.3.2. La progression :	page 29
Conclusion	page 30
Références	page 32
Annexes	page 33

INTRODUCTION

Professeur des écoles stagiaire, je suis cette année en responsabilité dans une classe de moyenne section du 19ème arrondissement, à forte mixité, mais dans une des seules écoles maternelles hors REP. Il s'agit d'une classe de 23 élèves, dans l'ensemble calme, avec pour seule particularité l'accueil d'un enfant qui s'avère atteint de surdité profonde.

Débutant cette année dans une classe de maternelle, je me suis trouvée confrontée à un fonctionnement de classe particulier, spécifique à l'école pré-élémentaire : l'alternance entre des moments de regroupement, et des moments dits d'ateliers.

Ma représentation de l'école maternelle était chargée d'idées reçues : si j'avais pleinement conscience que l'école maternelle est une école où les apprentissages sont riches, j'avais l'idée que les objectifs d'apprentissages ne concernaient que les temps en ateliers dirigés, moments privilégiés, car ceux-ci se déroulent en petits groupes et permettent à l'enseignant de contrôler de manière étroite les apprentissages en jeu. La journée se déroulait alors comme une alternance de temps en ateliers, avec des objectifs ciblés, et de temps de regroupement destinés à réguler ces passages d'atelier en atelier. Lors de ces temps de regroupement, les rituels qui semblaient à mes yeux emblématiques de cette école, se résumaient alors à l'écriture de la date le matin et au comptage des présents et des absents. Ces rituels n'avaient pas d'objectifs précis et n'étaient pas préparés en amont : à mes yeux, ces temps, qui étaient importants, puisqu'on les retrouvait dans toutes les classes de maternelle, avaient une fonction sociale, symbolique, destinée à marquer une transition entre le temps de la maison et le temps de l'école, et à faire entrer l'enfant dans sa posture d'élève. L'autre usage que je faisais de ces regroupements était l'annonce de l'atelier suivant, ainsi que le bilan de l'atelier fait.

J'ai rapidement dressé plusieurs constats : les élèves, bien que coopératifs, se sont vite désintéressés de ces moments. De plus, ces moments de regroupements prenaient beaucoup de temps en déplacements dans la journée, pour peu de temps d'apprentissage.

Ma PEMF a, dès sa première visite, attiré mon attention sur ces temps de rituels qui étaient inexploités : tout en maintenant leur fonction sociale, il était possible de faire de ces moments des temps d'apprentissage, et d'en varier ainsi les modalités, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre.

Ces premiers constats nous demandent de définir ce que l'on appelle « rituel » au sein de l'institution scolaire, mais aussi de mettre en évidence leur fonction.

Les définitions du rituel sont diverses selon les domaines : *Le Robert* parle d'un « ensemble de règles, de rites », alors qu'un dictionnaire de psychologie renvoie à une pathologie obsessionnelle. Jean

Maisonneuve¹ met, lui, en évidence l'aspect transdisciplinaire du concept de rituel, qui, partant d'un vocabulaire liturgique provenant de la sphère religieuse, touche à l'ethnologie, la sociologie, la psychologie, la psychanalyse et l'éthologie. Cependant, il met en exergue le fait qu'en toute occurrence, « ce concept renvoie toujours à des situations et à des règles précises, marquées par la répétition, mais dont le rôle n'est pas évident. »

Au sein de l'école, sa fonction sociale est largement admise, le rituel créant « un sentiment d'appartenance, le sentiment d'être partie du groupe, dans un espace partagé »² Cependant, nous retiendrons ici la définition plus riche et plus complète d'Anne-Marie Gioux³ de ce vers quoi doivent tendre les rituels en classe : « Le rituel est un mode d'organisation régulier lié à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement en milieu scolaire, et qui est de l'ordre du collectif ». Le volet éducatif renvoie à un modèle, au culturel, à l'appartenance à un groupe social, « l'apprentissage » au socio-cognitif, ce qui constitue le travail de l'élève, et « l'enseignement » à l'apport du maître, à ce qui fixe les cadres. Les caractéristiques fondamentales du rituel sont : la régularité, la répétition, des contraintes claires, des situations clairement identifiées dont les enjeux ne varient pas.⁴

Quelles sont les fonctions de ces rituels ? Si l'on fait une synthèse des différents auteurs sur la question, on en arrive à dégager quatre fonctions :

- une fonction de transition, de passage, qui permet le passage de l'espace de la famille à l'espace de la classe : l'accueil le matin, le temps avant la cantine et le retour en classe avant le temps calme, qui permettent la transition du midi, le temps de regroupement qui clôt la journée de classe.
- une fonction sociale, structurante, qui assure aussi la cohésion du groupe classe : on apprend ensemble, en construisant des comportements permettant l'exercice du collectif.
- une fonction contractuelle : chacun connaît son rôle, sa place, le professeur et les élèves sont liés et créent une communauté scolaire « où chacun sait ce que l'on attend de lui »⁵. Ces temps de rituels permettent à l'enseignant de livrer les codes scolaires aux élèves, et les élèves, par la répétition, savent ce qu'ils doivent faire, comment et quand.
- une fonction liée aux apprentissages fondamentaux : on y construit des savoirs.

Ces fonctions ne sont pas exclusives, et elles sont le plus souvent à l'œuvre en synergie lors d'un même rituel. Elles constituent plusieurs dimensions d'un même rituel.

Rituel ou activité ritualisée ?

¹ *Les conduites rituelles*, PUF

² Patrick Béranger, *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Presses Universitaires de Nancy, 1999

³ Citée dans *Construire des rituels à la maternelle*, Catherine Dumas, Retz, 2009

⁴ *Construire des rituels à la maternelle*, Catherine Dumas, Retz, 2009

⁵ Sur ce point : Christophe Wulf, *Spirales*, n°31, 2003, et René Amigues et M-T Zerbato-Poudou *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2000

Se pencher sur les rituels en classe demande de s'interroger sur la distinction que l'on peut faire entre rituel et activité ritualisée. Sur ce point, les auteurs restent évasifs, et l'on constate que pour la plupart, ces deux mots recouvrent la même chose. Dans ce mémoire, je distinguerai « rituel » et « activité ritualisée ».

Par rituel, j'entends les moments de regroupement fixes, avec une fonction sociale, contractuelle ou de transition, qui seront présents tout au long de l'année, et qui, bien qu'on puisse les faire évoluer, ne peuvent avoir lieu à d'autres moments. Les rituels de début de journée (date, appel), de transition (lecture du conte), contractuels font partie de ces regroupements fixes. En plus d'être des temps d'apprentissages, ils ont une fonction symbolique forte de par leur nature.

En revanche, j'entends par « activité ritualisée » des moments de regroupement ritualisés car répétitifs, réguliers, dont l'enjeu est clairement identifié et dont le moment est fixe. Ces activités, dont la fonction première est liée à des apprentissages fondamentaux, peuvent prendre différentes formes, mais ils peuvent être temporaires (sur une période par exemple), et servent à travailler spécifiquement une compétence, en lien avec des séquences d'apprentissage du moment.

Pour mener à bien ces temps ritualisés dans la classe, au quotidien, j'ai été amenée à me demander comment faire de ces moments de classe ritualisés de véritables moments d'apprentissage ?

Pour cela, j'analyserai dans un premier temps les rituels, ces moments qui jalonnent la journée durant toute l'année, en faisant un état des lieux de ma pratique en début d'année, en détaillant ensuite les rituels que j'ai pu mettre en place, pour évaluer les résultats obtenus et une progression possible. Puis, dans un deuxième temps, je présenterai plus particulièrement les activités ritualisées, ponctuelles et changeantes, en précisant d'abord leur lien avec les domaines disciplinaires et leur articulation avec des séances, pour mettre ensuite en avant leur caractère ludique et motivant, avant de tirer des conclusions quant à leurs apports.

Enfin, je mettrai en avant les aspects négatifs et les biais inhérents aux temps ritualisés, pour tenter de dégager des pistes possibles de réponses à ces problèmes, qui sont la quantité, le poids du collectif et l'évaluation.

1. Les rituels : des moments qui jalonnent la journée tout au long de l'année :

1.1. État des lieux en début d'année : quels apprentissages et quels objectifs en jeu ?

1.1.1. État des lieux :

Les rituels que je mettais en place en début d'année avaient une fonction de transition, une fonction sociale, contractuelle, mais aucune fonction en terme de savoirs. Il s'agissait plutôt de permettre la transition avec des moments de construction des savoirs lors des ateliers, ou de structurer le temps de l'école de manière à ce que l'enfant se repère dans sa journée d'école, et y retrouve des invariants. Par exemple, durant la première période, un emploi du temps de la classe avec des photos de la classe à différents moments de la journée était affiché au tableau, et à chaque regroupement, nous anticipions en collectif sur ce que nous allions faire ensuite. Cela rassurait les élèves et leur permettait ainsi de mieux « tenir » leur posture d'élève : si nous allons en motricité, nous savons qu'il faut prendre les manteaux, mais ne pas les mettre (car la motricité est suivie de la récréation), et qu'en arrivant dans la salle, nous nous asseyons sur les bancs après avoir posé nos manteaux aux porte-manteaux. En début de période, j'explicitais les règles de ce moment de classe, puis progressivement ce sont les élèves qui l'ont fait, puis le rappel de l'activité à suivre suffisait à mettre en marche le groupe-classe, les règles ayant été intériorisées en devenaient implicites. Cependant, je réalise ce fonctionnement a posteriori, car ces temps de regroupement n'avaient pas été préparés, et je n'avais pas d'objectif défini.

Les rituels du matin se déroulaient de la manière suivante : un « chef d'orchestre » désigné prenait ma place au tableau, et sur une chanson (toujours la même) , il devait faire des gestes que les camarades sur les bancs devaient reproduire. Puis nous écrivions la date ensemble, et nous comptons les présents, et les absents. Les étiquettes-prénoms étaient toutes placées par les élèves, lors de l'accueil, dans une grande école au tableau, ce qui permettait de visualiser les absents. Puis, j'expliquais ce que nous allions faire dans la journée.

En analysant ce déroulement, j'ai réalisé plusieurs choses : le « chef d'orchestre » n'avait pas d'autre fonction que celle de permettre un contrôle du groupe-classe, les élèves étant absorbés par l'action et donc concentrés sur la tâche, le moment de regroupement était ainsi facilité. Les élèves ne répétaient pas forcément les mouvements du chef d'orchestre, et le chef d'orchestre lui-même, intimidé et ne sachant pas quoi faire, suivait finalement les gestes des quelques élèves sur les bancs qui avaient mémorisé une suite de gestes. Cependant, ce moment n'était pas exploité pour un apprentissage, que ce soit moteur, d'observation, ni même d'écoute. Ensuite, l'écriture de la date se résumait à donner le nom du jour ; des étiquettes-jours étaient placées au tableau horizontalement, du lundi au dimanche, et l'on plaçait une flèche (qui était fixée au dessus du tableau et qui coulissait dans une rainure) devant celle du jour lorsqu'un élève l'avait donné (cela se faisait finalement plus comme un jeu de

devinette que par une prise d'indice quelconque). Au final, la reconnaissance de l'étiquette ne se faisait pas réellement, puisque les élèves n'avaient qu'à faire passer la flèche de l'étiquette de la veille à la suivante. En cela, l'écriture de la date se résumait bien à ce que René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou⁶ appellent un rituel « creux » et « vidé de son sens » : il ne permettait pas aux élèves de construire la succession des jours de la semaine, ni de reconnaître les noms des jours en prenant appui sur leur connaissance des lettres de l'alphabet. Enfin, le comptage des absents-présents permettait de mémoriser la comptine et de réguler le pointage des élèves pour l'associer à la comptine, ce qui constitue finalement un des principes du dénombrement.

De la même manière que les étiquettes-jours, les étiquettes-prénoms n'ont pas été exploitées en terme d'apprentissage : au mieux étaient-elles utilisées en début d'année pour savoir qui reconnaît son étiquette de présence et qui ne le fait pas encore, bien que seuls un ou deux élèves n'y parvenaient pas ; il leur suffisait alors d'attendre que tous les autres aient placé la leur.

Ces rituels d'ouverture avaient pour moi comme fonction de faire entrer l'élève dans le temps de la classe et de marquer le changement de posture. Cela était pourtant implicite, car moi-même je n'avais pas conscientisé cet objectif : je faisais ce rituel car c'est ainsi que l'on commence une journée dans une classe de maternelle (et d'élémentaire, où l'on écrit souvent la date du jour au tableau, voire dans les cahiers du jour), et que cela m'apparaissait finalement comme une injonction institutionnelle, bien que rien dans les programmes de 2015 ne précise cela. René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou⁷ expliquent bien ce phénomène que je semble ne pas être la seule à avoir vécu : ils parlent de ces rituels scolaires, qui pour beaucoup d'enseignants sont « des actes d'institution qui ne se donnent pas à voir en tant que tels. ». Pour eux, la diversité des points de vue d'enseignants sur ces moments montrent bien que l'utilité des rituels en tant que moments d'apprentissages n'est pas évidente, et que la plupart des enseignants n'ont pas de fortes convictions professionnelles à ce sujet. Cela donne alors lieu à des rituels comme celui de la date et de l'appel vides de sens, creux, qui ne peuvent pas réaliser leurs fonctions transitionnelle, sociale ou contractuelle car ils apparaissent alors comme un conditionnement et une routine.

Quels effets pouvait-on alors observer lors de ces rituels de début d'année ? Les élèves participaient peu : seuls quatre ou cinq élèves, toujours les mêmes, le faisaient, ceux-là même pour qui la date était un sujet de conversation à la maison. Cette manière de faire mettait finalement au jour les écarts socio-culturels : ceux qui pouvaient répondre le faisaient car les familles avaient mis des outils à leur disposition, ceux pour qui ce n'était pas le cas n'avaient aucun moyen de répondre, ni de pouvoir le faire à terme, car aucun outil n'était construit à ce moment là, car je validais ou non jusqu'à ce que quelqu'un trouve, mais aucune stratégie n'était évoquée (comme chercher la réponse sur un référent par exemple).

⁶ René Amigues et M-T Zerbato-Poudou *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2000

⁷Op cit

Les élèves n'avaient pour ce temps que peu d'intérêt et ceux qui essayaient de répondre (au hasard) se démobalisaient : ce n'était pas ce moment collectif destiné à assurer la cohésion du groupe-classe, et à le faire participer ensemble : quelques-uns participaient, et les autres attendaient que l'on arrive au moment des ateliers.

Lors d'entretiens avec ma PEMF, j'ai réalisé que ces moments pouvaient (et devaient) être des moments d'apprentissage importants.

1.1.2. Quels apprentissages en jeu ?

Avant de se demander comment mettre en place des rituels en en faisant des moments d'apprentissage, il importe de se demander ce que l'on entend par « apprentissages ». *Le Petit Robert*⁸ définit l'apprentissage comme les « modifications durables du comportement d'un sujet grâce à des expériences répétées ». Dans un dictionnaire de pédagogie⁹, il est précisé que l'apprentissage est « une des caractéristiques de l'action et de la pensée humaine : la faculté de s'adapter et de modifier son comportement pour acquérir des conduites et des connaissances nouvelles permettant d'agir dans le monde et sur ses propres représentations. » Le champ des apprentissages est vaste, il suppose une transformation durable de l'apprenant. Ces apprentissages peuvent donc être disciplinaires, mais aussi transversaux. Par conséquent, la posture d'élève relève d'un apprentissage, tout comme l'écoute, ou la verbalisation des procédures. Pour ma part, après avoir parlé de ces temps rituels avec ma PEMF, j'étais convaincue qu'il fallait que je les repense en terme d'apprentissage ; cependant, je ne les ai abordés que sous un angle disciplinaire : il fallait que je travaille le principe alphabétique, le dénombrement, le langage.

Cependant, plusieurs rituels que je mettais en place permettaient aux élèves des apprentissages transversaux : le bilan des séances de grande motricité, par exemple, se fait systématiquement, pour des raisons pratiques, à un moment assez éloigné de la séance pour des élèves de moyenne section : le créneau de motricité pour ma classe est placé de 10h à 10h30. Nous ne pouvons dépasser ce temps à l'intérieur de la salle de motricité. Pour assurer aux élèves le maximum de temps d'activité motrice, le bilan n'est pas réalisé dans cette salle. Cette séance est suivie de la récréation, ce qui nous amène en classe vers 11h10. Lors du regroupement, nous faisons le bilan de la séance : je demande aux élèves de me dire ce qu'ils devaient faire sur chacun des parcours, et avec quel matériel, pour que je puisse dessiner les parcours au tableau. Il s'agit donc d'un « dessin à l'adulte ». Pour chaque matériel, le verbe d'action associé est noté au tableau. Pour moi, l'objectif était de réaliser une liste des verbes d'action en jeu lors de ces parcours. Or il m'est apparu a posteriori que les élèves travaillaient de manière plus intense peut-être la mémorisation, le langage d'évocation, mais aussi la capacité à se faire des images mentales. Cet apprentissage n'est à aucun moment dans mes objectifs de séquence,

⁸Édition 2015

⁹*Dictionnaire de pédagogie, 120 notions-clés, 320 entrées*, Franc Morandi, Nathan, 2006

quel que soit le domaine. Mais il n'en est pas moins un apprentissage important qui participe à l'apprentissage de la lecture et à celui de la logique et de l'anticipation dans les activités mathématiques. Tous les apprentissages sont à prendre en compte, et ces activités ritualisées sont des moments privilégiés pour permettre, ou renforcer l'acquisition de compétences transversales.

Ce qui ressort clairement de ma pratique et des lectures que j'ai faites, c'est qu'il est impératif de préparer ces temps de regroupement rituels afin de fixer des objectifs d'apprentissage, et de mettre en place des situations qui permettent aux élèves d'apprendre ce que nous nous sommes fixés. Cette pratique qui est évidente et nécessaire pour préparer les séquences et séances d'apprentissage doit l'être aussi pour les rituels d'apprentissage.

De plus, mettre en place des situations d'apprentissage lors de ces rituels demande à l'enseignant de permettre à l'élève de réaliser la tâche en lui fournissant les outils pour le faire. En analysant les rituels que je faisais en début d'année, je suis pleinement consciente qu'il ne s'agissait pas de rituels d'apprentissages, car à aucun moment l'écriture du jour ne leur permet de pouvoir le faire seul, à aucun moment nous ne travaillons sur l'étiquette du jour et sur sa graphie, ni sur la succession des jours de la semaine. Les supports matériels ne sont pas adaptés et ne sont pas propices au travail d'une compétence. Préparer ces rituels pour mettre les élèves en situation d'apprentissage demande donc de se fixer des objectifs clairs, en proposant des supports adaptés à l'objectif.

Cette analyse montre bien que pour faire de ces moments des moments d'apprentissages, il faut tout d'abord le conscientiser, et donc les considérer comme tout temps de travail dans la classe : un moment qui est là car nous, enseignants, avons un objectif. Ces rituels doivent être préparés et pensés en amont. Tous les apprentissages sont à prendre en compte, notamment des apprentissages transversaux.

1.2 Quels rituels mis en place ?

1.2.1. Le rituel de la date :

Forte de ces clarifications, j'ai donc commencé à structurer les rituels de ma classe en commençant par ceux du matin, ces rituels qui font entrer l'enfant dans la classe en le faisant devenir élève. J'ai donc établi une fiche de séquence¹⁰ pour le rituel de la date, dont l'objectif était : « consolider la notion de chronologie : la semaine et les mois. Introduire des repères sociaux : le calendrier » Cette séquence ne contenait pas d'atelier dirigé, mais seulement le rituel de la date et d'autres activités ritualisées. L'écriture de la date, rituel structurant la séquence, avait un objectif de structuration du temps « acquérir la chronologie des jours de la semaine ». Le déroulement était fixe :

¹⁰ Cf Annexe 1 : tableau de séquence « le temps - la semaine »

j'interrogeais sur le nom du jour, lorsqu'il était donné je précisais « hier nous étions ..., aujourd'hui nous sommes ... et demain nous serons ... ». Un élève venait placer la pince à linge sur la ligne du jour dit sur le calendrier (il la faisait descendre d'un jour, excepté le lundi où il fallait prendre en compte les jours du week-end) ; puis un autre venait placer l'étiquette du jour (mobile et aimantée). Puis un autre venait placer l'étiquette chiffre du jour, puis un autre le mois (le calendrier du mois servant de référent). Un autre jeu d'étiquettes était également placé au tableau, disposé en cercle, avec une flèche au milieu permettant d'indiquer le jour. Les étiquettes étaient bicolores, vertes et blanches, le vert symbolisant la journée d'école, et le blanc la partie de la journée où l'enfant n'est pas à l'école. Les couleurs étaient placées au prorata de la taille de la journée d'école. Dans la fiche de préparation, il était aussi prévu de coller la feuille d'un éphéméride sur un support (et par là-même de construire un autre calendrier), un deuxième rituel de fin de journée demandant de barrer le jour après le bilan de la journée. Deux activités ritualisées étaient également prévues : des comptines autour des jours de la semaine, un jeu de mobilisation de la succession des jours de la semaine, et une activité quotidienne de compte-rendu permettant d'associer des temps forts de la journée avec des jours sur le calendrier, et d'observer qu'ils revenaient chaque semaine. L'idée était que ces temps ritualisés seraient complémentaires et permettraient aux élèves de structurer la succession des jours de la semaine, d'en mémoriser l'ordre et de visualiser l'aspect cyclique du temps.

Quelle en a été la mise en œuvre ? Dans les faits, les choses ne se sont pas déroulées de cette manière. Tout d'abord, tous les rituels n'ont pas été mis en place : l'éphéméride s'est avéré introuvable au mois de novembre, et le compte-rendu journalier n'a pas été fait faute de temps. Comme je n'avais pas pu le mettre en œuvre la première semaine, j'ai préféré le supprimer, car cela impliquait qu'il se déroule pendant au moins trois semaines. Ce rituel a finalement consisté principalement à reconnaître les étiquettes-jours en faisant correspondre terme à terme les lettres du nom du jour sur le calendrier, et celles des étiquettes-jours. En verbalisant chaque jour ce qu'ils faisaient, cette stratégie a amené les élèves à se focaliser sur l'initiale, et à ne comparer les mots que pour le mardi et le mercredi, car ils commencent par la même lettre (principe de la correspondance terme à terme). Cette reconnaissance de mots a été coûteuse au début, et l'attention du groupe a donc été particulièrement portée sur la graphie des mots, et sur cette prise d'indices graphiques permettant de trouver l'étiquette correspondante au mot pour écrire la date. Si bien que la phase où l'on faisait tourner la flèche sur les étiquettes placées en cercle, en associant le jour et la durée du temps passé à l'école, a été abandonnée (c'est moi qui plaçais la flèche sur le jour) ou bien faite sans retour sur ce qui était en jeu. En effet, ce temps autour de la date demandait aux élèves d'écrire la date et de se situer sur deux représentations de la semaine à la fois. Cela leur demandait de se mobiliser à la suite trois fois sur le même objet d'étude, ce qui était beaucoup trop. De plus, je réalise bien que la compétence travaillée n'était pas celle qui était inscrite dans ma fiche de préparation : les élèves travaillaient plus ici le principe alphabétique que la structuration du temps. La mise en œuvre du rituel ne servait pas

l'objectif que je m'étais fixé. En effet, dans ma fiche de préparation, les outils que je proposais aux élèves, ou la procédure d'identification que je leur ai amenée, n'étaient pas assez précis autour de la structuration du temps. De plus, trop de manipulation étaient prévues ; or en maternelle, je réalise bien maintenant qu'on ne peut pas surcharger les élèves, lors d'une seule activité, d'informations diverses travaillant plusieurs compétences en même temps : ils sont alors en surcharge cognitive, et ne se concentrent, au mieux, que sur un aspect, au pire plus du tout.

1.2.2. L'appel : les présents et les absents :

Là encore, j'ai intégré ce rituel dans une fiche de séquence¹¹, de manière à définir un objectif d'apprentissage. En période deux, j'ai changé le support permettant aux élèves de placer leur étiquette-prénom. Le support était coloré, partagé en cases de la taille des étiquettes où les prénoms des élèves étaient inscrits. Les élèves placent leur étiquette sur le support à l'emplacement correspondant à leur prénom. Pour certains élèves, leur prénom se trouve à côté d'un prénom commençant par la même lettre. Pour d'autres, leurs prénoms sont isolés et ils ne peuvent confondre : cela permet de différencier en fonction des capacités du moment des élèves. Ce support a pour avantage, comme me l'avait expliqué ma PEMF, de faire apparaître de manière visuelle le nombre d'absents (cases rouges car vides ; présents sur les cases blanches car les étiquettes sont de cette couleur.) et de pouvoir s'attarder sur ces absents. Cela permettait de les dénombrer et de les placer sous la file numérique, mais aussi de reconnaître les étiquettes des absents en y repérant des indices textuels : initiales, similitudes avec d'autres prénoms de la classe ou avec des mots connus (noms des jours de la semaine, mois en cours).

Je me suis rapidement rendue compte que le placement de l'étiquette sur le tableau des présents était sans enjeux : les élèves reconnaissaient déjà tous leur prénom en période deux. Je n'ai alors pas modifié le rituel car j'avais dans l'idée qu'il fallait une régularité dans les rituels du matin coûte que coûte. Cela est vrai, cependant il s'est avéré que ce support n'a pas été source d'apprentissage, et les enfants oubliaient donc souvent de mettre leur étiquette. J'aurais probablement dû modifier le tableau tout de suite, pour le présenter comme je l'ai ensuite fait en période 3 : le tableau était alors séparé en cases de la taille de l'étiquette-prénom, et les initiales des prénoms étaient regroupées en colonne, les enfants devant placer leur étiquette dans la colonne correspondante à l'initiale de leur prénom. Une case supplémentaire par rapport au nombre d'élèves était laissée libre, afin que les élèves identifient bien la première lettre du prénom, et ne posent pas leur étiquette par élimination (« cette colonne est déjà remplie, je vais donc mettre mon étiquette ailleurs »). Ce travail sur l'initiale du prénom a d'ailleurs permis de travailler sur celle des jours et d'autres mots rencontrés.

¹¹ Cf Annexe 3 : tableau de séquence «principe alphabétique et prénoms »

Cette expérience montre bien que la régularité des rituels, si elle est importante, ne doit pas empêcher l'enseignant de les changer s'ils ne sont pas performants en terme d'apprentissage. Cela nous amène donc à nous interroger sur la progression de ces rituels.

Il est important, comme pour toute séance d'apprentissage, lorsque l'on a préparé en amont ces rituels, et dégagé des objectifs, de les mettre en œuvre de manière à atteindre ces objectifs. Les supports proposés doivent être analysés et sont déterminants pour la réussite de ces rituels. Il faut les interroger en se demandant de quelle manière ils placent l'élève en situation d'apprentissage, afin de ne pas se tromper d'objectif, et de donner à l'élève les outils pour construire la compétence visée.

1.3. Quels résultats ? Quelle progression ?

Les rituels mis en place avec un objectif d'apprentissage ont eu des effets positifs et immédiats : les élèves ont été sollicités, et l'objectif à atteindre les a mobilisés. Écrire la date, expliciter ses procédures, réussir à le faire alors qu'une semaine avant cela leur semblait inaccessible, les a mis en situation de recherche permanente.

Après avoir modifié les rituels de la date, et les avoir fait évoluer, j'ai remarqué chez mes élèves des modifications dans l'attitude lors de ces regroupements : les élèves qui connaissaient déjà le nom du jour en début d'année, mais ne participaient pas vraiment car cela avait pour eux peu d'intérêt, se sont investis et étaient impatients « d'écrire la date ». Ceux qui répondaient au hasard ont eu le moyen de trouver des indices pour répondre : la verbalisation quotidienne des procédures, par l'élève ou par moi-même, a permis aux autres élèves de comprendre qu'il existait des moyens pour savoir quel était le nom du jour, et quelle était l'étiquette-jour : par conséquent, ceux-là se sont également investis dans la tâche. Pour les trois quarts de la classe, les progrès ont été très rapides. Certains élèves en étaient encore à découvrir les lettres de l'alphabet, et donc n'avaient pas les pré-requis nécessaires à cette démarche de prise d'indices : certains identifiaient l'étiquette par rapprochement avec un prénom connu, commençant par le même son, et donc par la même lettre (« « jeudi » ça commence comme Jérémie, donc la première lettre est un J, qui fait le son.. »), d'autres avaient mémorisé le nom de la lettre, d'autres photographié le mot, et d'autres allaient se repérer sur le calendrier pour identifier la lettre de début : dans la plupart des cas, les élèves passaient par l'initiale, or certains ne connaissaient pas encore les lettres de l'alphabet et n'étaient pas conscients que les lettres codent des sons.

Les progrès ont donc été rapides et les transferts se sont faits : les élèves ont rapidement utilisé ces compétences pour reconnaître (ou écrire le début de) certains prénoms ou mot connus. (M : « Mardi, ça commence comme Maxime »

L. - oui, et comme maman aussi

PE : - qu'est-ce qui est pareil dans ces mots ?

C. - c'est MA !!)

Bien sûr, tous les élèves n'en sont pas là, mais ces remarques fortuites à partir du rituel de la date ont fait émerger des notions qui profitent à tous : d'autres élèves vont faire ce genre de remarques la fois d'après, et encore plus la suivante. Dans ces situations, le poids du collectif est un atout, car la répétition, et la variété des manières de verbaliser ces procédures, permettent à un maximum d'élèves de saisir la notion en jeu, de s'imprégner en prenant son temps, en observant les autres faire, pour ensuite se lancer. Pour permettre cela, je décomposais l'écriture de la date en trois tâches, qui peuvent être faites par trois élèves : l'un vient placer le jour, un autre le chiffre du jour, et un autre le mois. Cela permet de mutualiser les connaissances, de mobiliser tout le monde, de multiplier les participations, et de mettre ce moment à la portée de tous : M. , qui n'en est pas encore à écrire le jour, peut venir placer le chiffre du jour (car il reconnaît les écritures chiffrées) : il voit qu'il participe à la même tâche, et que l'objectif est pour lui accessible.

Cet écart face aux apprentissages en jeu en rituel pose la question de leur évolution. En effet, s'il est vrai que la répétition de certaines tâches induite par les rituels participe à l'apprentissage d'une notion, elle ne suffit pas à permettre aux élèves d'apprendre. Comme l'explique Anne-Marie Gioux dans son ouvrage¹², sans autre dimension que cette « répétition subie », le rituel devient « conditionnant », et non formateur. Afin d'éviter cela, il est important de faire évoluer ces rituels. Les programmes de 2002 pour l'école maternelle soulignaient clairement cette nécessité : « les rituels doivent évoluer dans la forme et dans le temps. »¹³.

Quand faire évoluer les rituels ? En période trois, lorsque j'ai eu changé le rituel de la date, que j'en ai constaté le bon fonctionnement et l'investissement des élèves, il était tentant de le laisser tel quel : ce moment est réglé, les élèves sont quasiment tous en réussite, cela est très confortable. Cependant, on réalise vite que les élèves sont alors dans ce que Catherine Dumas qualifie de « routine » et qu'ils n'apprennent plus ; tout au plus réinvestissent-ils, mais pour cela, mieux vaut une activité différente pour s'assurer des apprentissages réalisés, ou pour en permettre une réelle appropriation. Si l'apprentissage se cantonne aux rituels, comment être certain que l'élève ne réussit pas la tâche par une mémorisation permise par une longue répétition ? L'enfant doit pouvoir réinvestir ce qu'il a appris dans un autre contexte.

Lorsque la plupart des enfants réussissent l'activité proposée en rituel, alors on peut le complexifier, ou alors le faire évoluer. Les IO de 2002 le précisent : « Lorsque tous les enfants se sont appropriés

¹² *L'école maternelle, une école différente ?*, pages 87 à 89

¹³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*

un rituel, il doit évoluer ou être remplacé ». Par exemple, pour faire évoluer l'écriture de la date, les élèves ont dû situer les jours de la semaine les uns par rapport aux autres : ils devaient écrire la date du jour face à une étiquette de couleur « AUJOURD'HUI », puis placer le jour précédent derrière l'étiquette « HIER », et le suivant derrière l'étiquette « DEMAIN » : cela participait clairement à l'objectif « structurer le temps », la répétition favorisant la structuration cyclique du temps, mais la reconnaissance de mots était réinvestie, et continuait d'être travaillée pour ceux qui en avaient besoin. Une autre variable de progression peut-être le dispositif : cette activité ritualisée collective est devenue en période quatre une activité individuelle : un seul élève devait venir écrire la date entière au tableau pendant que les responsabilités de la journée étaient distribuées. Le groupe-classe validait ou non la date au tableau en expliquant pourquoi, et en détaillant ce qui nous permet de savoir que l'étiquette jour est bien celle du jour : le métalangage est ainsi favorisé. De plus, la validation de la production est validée par la lecture : est-ce que ce que je lis est ce que l'élève a voulu écrire ? Cela participe de plus à la conception de ce qu'est l'écrit.

Pour ce qui a trait à l'appel, différentes activités numériques peuvent être mises en jeu pour complexifier. En début d'année, l'examen en collectif des présents et des absents n'avait pas d'autre objectif que le dénombrement, et une mémorisation de la comptine : un élève comptait les présents en pointant chaque élève. Puis, nous avons ensuite surcompté, c'est à dire ajouté les absents pour connaître le nombre d'élèves dans la classe : cela était visualisé en identifiant le nombre des présents sur la file numérique, et en ajoutant dans les cases suivantes les étiquettes des absents. Cela permet aux élèves de visualiser la valeur de l'ajout. Puis, certains élèves ont anticipé le nombre de présents : il y a trois absents, donc comme nous sommes 23 lorsque tout le monde est là, aujourd'hui nous sommes 20. Certains élèves verbalisent clairement le fait qu'ils enlèvent « dans leur tête » les absents de la file numérique, en partant de la case 23. A partir du moment où deux élèves avaient fait cette remarque, cette question d'anticipation a été ritualisée. Si peu d'élèves sont capables de faire cette opération mentale, d'autres ont compris la procédure et l'ont appliquée. Certains l'ont transférée à de petits nombres lors de jeux.

Les rituels mis en place en classe doivent permettre aux élèves de réaliser des apprentissages. C'est ce qui fonde leur symbolique : l'enfant entre dans la classe et dans sa posture d'élève. Ce qui caractérise ce collectif, ce groupe classe, ce qui fait la fonction de l'école, ce sont les apprentissages. Pour les mener à bien, il est donc impératif de les préparer, de se fixer des objectifs clairs, de penser une mise en œuvre permettant de ne pas s'en écarter, en proposant des supports adaptés, et en donnant à l'élève les outils pour réussir. De par la répétition et le métalangage en jeu, ces rituels se sont avérés efficaces. Les élèves ayant acquis les compétences visées, il est alors primordial de faire évoluer ces rituels pour qu'ils ne soient pas vides de sens et pour qu'ils restent ces moments symboliques où l'enfant est élève et donc se transforme en apprenant.

2. Les activités ritualisées : ponctuelles et changeantes, en lien avec les activités du moment :

Comme nous l'avons vu en introduction, je distingue dans cet exposé rituels et activités rituelles. Cette distinction est rarement faite, la distinction que l'on retrouve le plus souvent est celle que l'on rencontre dans les documents d'accompagnements pour la maternelle d'Eduscol¹⁴, qui distingue rituels et activités régulières. Dans ce document, les rituels englobent toutes les activités fortement codifiées, que ce soit les rituels du matin, à fonction sociale très forte, ou les activités ritualisées ciblant un objectif disciplinaire précis, changeantes, supprimables dans l'année. Ces dernières se distinguent à mon sens des rituels symboliques.

2.1. Des activités en lien avec les domaines disciplinaires et qui s'articulent avec des séances d'apprentissage :

Au vu de l'efficacité de ces rituels du matin, j'ai mis en place en période trois plusieurs activités ritualisées en lien avec la programmation du moment, de manière à ce que l'on puisse travailler en dehors du cadre des ateliers dirigés les mêmes compétences. Ces activités ont été essentiellement faites en collectif, de la même manière que l'écriture de la date le matin.

Certaines activités étaient placées avant les ateliers et travaillaient la même compétence.

Les activités numériques : J'ai d'abord commencé en période deux à placer, pendant les temps de regroupement, juste avant les ateliers dirigés dans le domaine du dénombrement, trois activités ritualisées : la boîte noire, « Lucky luke », et une activité avec des transparents issue de *Mathématous*¹⁵, un ouvrage d'activités ritualisées mathématiques. Les auteurs de l'ouvrage mettent en avant l'efficacité de ces temps ritualisés pour prévenir et remédier des difficultés d'apprentissage d'ordre numérique. Pour eux, l'activité ainsi ritualisée permet à l'élève en difficulté de se mettre en projet, d'observer comment autrui utilise ses doigts pour dénombrer, ou comparer. L'élève est incité par l'enseignant à observer les gestes volontaires de ses camarades, et c'est l'occasion pour l'enseignant de verbaliser des compétences qui deviendront « des points d'appui de la pensée de l'élève ». La variété des réponses obtenues et la manière dont elles se manifestent permettent à l'enseignant de donner des modèles, des manières de faire différentes aux élèves qui n'avaient pas de

¹⁴ « L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières »,

¹⁵ *Mathématous GS et ASH, les rituels mathématiques*, Hatier, 2010.

procédure.

Pour moi, les activités de dénombrement semblaient emblématiques des activités à ritualiser, car il est évident que l'enfant doit automatiser des réponses afin de pouvoir avancer dans les activités numériques. Les activités telles que « Lucky luke » (je donne un nombre et les élèves montrent le même nombre de doigts), ou les transparents (je reconnais rapidement la quantité demandée) permettent de mémoriser les petites quantités et de varier les présentations des différents nombres. Lorsque j'ai mis en place ces rituels, je me suis heurtée à des problèmes organisationnels qui nuisent, je pense, à leur efficacité. Pour les transparents, je devais les aimanter au tableau. Mais comme il s'agit de réagir vite pour les élèves, il fallait que je les change rapidement. Or c'était très difficile d'enlever les aimants et de les remplacer rapidement (encore plus lorsqu'il fallait les superposer pour permettre la visualisation des décompositions de petites quantités). Cela faisait que les élèves face à moi voyaient le transparent avant que je le place, et que ceux sur les côtés ne voyaient quasiment rien... J'ai donc arrêté cette activité ritualisée, alors que les élèves étaient très intéressés et qu'elle me semble très efficace, par son aspect visuel. De manière générale, la visibilité en regroupement a posé problème, et certains élèves étaient empêchés de participer pour cela. En période quatre, en plaçant l'activité ritualisée Greli-grelo, j'ai réglé ce problème en me mettant à genou par terre, les objets à compter devant moi, ce qui permettait une meilleure visibilité des élèves, et une plus grande participation. Je pense donc reprendre l'activité des transparents en la complexifiant au sol, sur un support coloré, afin de régler le problème des aimants, et celui de la visibilité.

Des ateliers dirigés étaient prévus sur la même période : l'objectif en était de favoriser le dénombrement pour constituer des collections équipotentes ou les comparer. Ces activités ritualisées étaient donc en lien avec la séquence préparée.

L'écrit : Après avoir introduit l'écriture scripte avec les étiquettes-prénoms des élèves de la classe, lors des rituels du matin, nous avons procédé, en collectif, une fois par jour, à l'écriture d'un mot présent au tableau, ou bien d'un mot dont nous avons le modèle écrit en lettres capitales dans la classe. Pour l'écrire, nous avons utilisé des lettres magnétiques en écriture scripte. Ce rituel est parti de l'appropriation par les élèves du matériel que j'avais laissé au tableau. Certains ont commencé à écrire leur prénom au tableau avec ces lettres. Un tableau de correspondance des deux écritures était présent, pour leur servir d'outil. Afin de leur permettre une automatisation de cette correspondance, j'ai donc instauré ce rituel d'écriture de mots en collectif. Comme ils avaient déjà travaillé sur les prénoms de la classe, nous avons écrit deux prénoms par jour, et analysé les lettres. Cette activité était reliée avec des ateliers dirigés où les élèves devaient écrire un prénom de leur choix en lettres scriptes mobiles, et un jeu de memory des prénoms en écritures capitales et scriptes était prévu (il n'a pas été mis en place faute de temps mais le sera en période cinq). L'appropriation de l'écriture scripte a été rapide, et l'alternance entre activités ritualisée et atelier dirigé a permis l'appropriation de

procédure (par exemple le recours au référent lorsque la graphie scripte d'une lettre n'est pas mémorisée). Cette activité, bien que classique, a été « inventée » sur le vif, en partant de ce que les élèves avaient fait les premiers jours de la période.

Une autre activité ritualisée mise en place n'avait pas lieu avant la séance, mais juste après la lecture d'une histoire travaillée : ce sont les questions de lecture que j'ai ritualisées. On pourrait penser qu'il s'agit plus d'un rituel, cela se répétant sur l'année, et s'apparentant peut-être plus au bâton de pluie pour identifier le moment de l'histoire, les questions de lecture marquant le temps d'analyse de l'histoire très nettement, la première question appelant automatiquement les suivantes. Cela aurait été le cas si j'avais suivi à la lettre la proposition de Pierre Péroz. Cependant, par un manque de temps dû à l'alternance, j'ai ritualisé les questions de lecture sur une période, mais leur contenu a changé à chaque période. Il s'agit alors ici d'une activité ritualisée. En début d'année, j'ai lu sur les conseils de ma directrice de mémoire l'ouvrage de Pierre Péroz¹⁶. Celui-ci mettait le doigt sur un problème présent dans de nombreuses classes, qui est d'utiliser des albums pour travailler des objectifs langagiers. Après observation, il en conclut qu'un dialogue pédagogique duel se met en place et nuit au développement du langage en laissant de côté les petits parleurs, l'enseignant ne voulant au final qu'obtenir les bonnes réponses, et ne permettant qu'à peu d'élèves de participer. Afin de favoriser le langage en utilisant tout de même la compréhension des histoires (support qui est très présent dans les classes), Pierre Péroz propose de remplacer ce dialogue pédagogique à évaluation rapide enseignant/élève, aux échanges duels, par un dialogue pédagogique à évaluation différée. Pour ce faire, il préconise de changer le support et de ritualiser les questions de compréhension. J'ai été séduite par cette proposition qui, pour moi, répondait à de réels problèmes que ce soit au niveau langagier lors de travail en collectif autour des albums (seuls certains élèves répondent aux questions, les autres savent que cela va se faire sans eux), mais également dans le cadre d'ateliers dirigés : cette tendance à avoir un dialogue duel avec les élèves, qui attendent par là-même l'approbation, la validation de l'enseignant, empêchait certains pendant la première moitié de l'année d'acquérir certaines compétences. Par exemple, lors d'activités numériques, dans des jeux à règles, les élèves demandaient que je valide ou que j'invalide ce qu'ils venaient de faire, à chaque tour (ce qui était favorisé par mon attitude, qui consistait à avoir un contrôle direct sur le jeu). Cela les empêchait, d'une part, de faire une erreur, et donc de comprendre ce qui n'allait pas afin de construire réellement la compétence, et d'autre part de laisser les autres joueurs valider ou invalider, afin de permettre des interactions entre élèves et favoriser ainsi l'apprentissage. Le modèle proposé par Pierre Péroz m'a donc semblé pertinent pour favoriser l'initiative et l'apprentissage dans la classe.

J'ai voulu adapter ce modèle de questions afin de mettre en place un système de

¹⁶Péroz P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, CANOPE Editions, 2015, 277p

questionnement ritualisé, amenant de ce fait l'élève à entrer dans une position de lecteur, dans la mesure où le format du questionnement crée chez l'élève un horizon d'attente l'amenant à orienter sa réception du texte. Pour ce faire, j'ai également ritualisé la présentation des contes traditionnels étudiés en classe (un par période, inscrit dans un réseau de lecture) : tout d'abord je conte l'histoire, puis je lis le tapuscrit, ensuite je conte à nouveau l'histoire à l'aide de marottes, et enfin je lis l'album en montrant les illustrations. En effet, Pierre Péroz explique clairement de quelle manière la présentation du texte et des illustrations conjointe est un obstacle au développement des compétences langagières, les interventions des élèves n'étant alors pour la plupart que descriptives.

Je n'ai pu mettre ce système en place que sur deux périodes. La première fois, j'ai accompagné les deux premières séances (contage et lecture sans images) de questions factuelles, destinées à laisser les élèves dire ce dont ils se rappelaient, mes relances visant l'exhaustivité, les laissant répéter, et raconter d'abord les éléments saillants, pour ensuite faire émerger la structure du récit. La troisième séance avait pour objectif de passer à la deuxième partie des questions proposées par Pierre Péroz, c'est à dire celles de compréhension, mais les élèves ont passé beaucoup de temps à rappeler ce qui se passait dans l'histoire, ce qui a laissé peu de temps pour passer au système des personnages et à leurs motivations, ce qui m'a amené lors de la quatrième séance à continuer l'étude des personnages. Prise par le temps, je n'ai pas pu aller au bout du système de questions qu'il propose. La fois d'après, le temps en classe étant encore plus réduit, j'ai pris le parti de me concentrer uniquement sur une série de questions, mais qui seraient les mêmes pour tous les ouvrages du réseau, ciblées en fonction de l'objectif de la séquence. L'objectif était la construction de l'archétype du renard rusé, et la compréhension de la ruse, ce qui me semblait déjà compliqué. Nous ne nous sommes donc concentrés que sur ces éléments, en réinvestissant des histoires que nous avons déjà lues lors de lectures offertes. Par conséquent, les questions étaient les questions factuelles, excellent embrayeur de parole et efficaces pour dégager la structure du récit et donc la compréhension globale du texte. Ensuite, les questions étaient essentiellement centrées sur le renard et ses motivations : « Comment est-il physiquement ? Quel est son caractère ? Que veut-il et comment fait-il pour l'obtenir ? Parvient-il à ses fins ? » Ces questions étaient posées à chaque lecture d'un ouvrage du réseau, si bien qu'à la fin, les élèves n'attendaient pas réellement que les questions soient posées : ils y répondaient par avance (lorsqu'un élève expliquait ce que voulait le renard, un autre interrogé à sa suite ajoutait qu'il avait décidé de faire telle ou telle chose pour y arriver...). Cette récurrence des questions a un double avantage : tous les enfants peuvent participer, répéter ce qui a été dit, ce qui permet à certains élèves de s'approprier des structures syntaxiques, et favorise la compréhension de ce qu'on attend d'eux. Ils sont plus investis (les réponses étaient d'ailleurs écrites sur une affiche pour servir à la construction d'une affiche dans la classe). Ils sont également plus performants dans la compréhension du récit, car ils sont attentifs à identifier ce qui ressemble et ce qui diffère des autres histoires du réseau ; par conséquent il m'a semblé que ce dispositif favorisait l'intertextualité, les

compétences de lecture, et la culture littéraire commune. Il permet également à des élèves en difficulté de compréhension d'avoir une grille de lecture, ce qui les rassure et leur permet de comprendre des éléments essentiels de l'histoire, l'objectif étant cependant qu'ils puissent comprendre des textes sans cela.. La compréhension de lecture se faisait également en atelier dirigé, les questions ritualisées permettant une alternance entre le collectif et le petit groupe.

On voit bien que ces activités ritualisées permettent un va-et-vient entre le collectif et des ateliers dirigés participant à l'acquisition de la compétence visée. Ces activités ne sont pas fixes dans l'emploi du temps, car elles vont avec un autre temps d'apprentissage. Elles ne sont pas forcément quotidiennes, mais ce renforcement est efficace et permet aux élèves de transférer leurs savoirs.

2.2. Un matériau ouvert à la créativité, permettant des situations ludiques et motivantes en collectif

Ces activités ritualisées sont intéressantes du fait qu'elles peuvent être inventées et mises en place simplement : la plupart des jeux collectifs peuvent être ritualisés, et à partir des ateliers dirigés que l'on peut mettre en place pour travailler une compétence, on peut facilement imaginer une situation en collectif à ritualiser.

2.2.1. Les algorithmes :

Certaines activités ritualisées m'ont permis de travailler des compétences en collectif uniquement, sans transférer ces compétences dans un atelier dirigé pour les travailler en petit groupe. Je me suis inspirée des temps de comptines et chansons dans la classe, qui sont des moments d'apprentissage forts, et de mémorisation importante. C'est en collectif que les élèves en maternelle apprennent les chansons et les comptines, et parfois, entendre le voisin chanter permet de se raccrocher au texte oublié. Il est parfois intéressant de les faire chanter groupe par groupe pour favoriser l'écoute, cependant, il est rare de voir dans les classes de maternelle des temps de comptines en atelier dirigé.

En période trois, j'ai commencé à introduire l'étude des algorithmes en activité ritualisée. J'avais inscrit cette activité dans une fiche de séquence¹⁷. Au départ, il était prévu d'alterner les différents temps d'apprentissage : activité ritualisée en collectif, individuel en autonomie, et en petit groupe pour un jeu en atelier dirigé. Cependant, par manque de temps, je n'ai pas mis en place

¹⁷Annexe 4 : tableau de séquence « Explorer des suites organisées : les algorithmes »

l'atelier dirigé. En revanche, les élèves ont pendant deux semaines pratiqué quotidiennement les activités ritualisées, et étaient au moins un jour sur deux en autonomie, travaillant la même compétence.

L'activité ritualisée était un jeu à partir de frises fabriquées¹⁸. L'idée de départ était de faire des colliers en respectant un algorithme, mais en collectif, cela n'était pas pertinent comme support. J'ai donc fabriqué des frises présentant des rythmes, en variant les formes, les couleurs, ou les tailles. Ces frises n'étaient pas complètes, il restait de la place après le dernier symbole. Les élèves devaient analyser le rythme et trouver comment continuer la frise. Ce qui a été intéressant dans cette activité, c'est la diversité des manières d'identifier le rythme et de le formuler. Certains scandaient le rythmes, d'autres ont fait des paquets au feutre, d'autres verbalisaient très bien ce qui se répétait. Cette variété dans la verbalisation a été, je pense, extrêmement favorable à la compréhension. Les élèves ont rapidement réussi à compléter le rythme, et ont fait le transfert lors des ateliers colliers en autonomie. Ce qui en revanche a été compliqué est la verbalisation de ce qu'ils faisaient, et l'explicitation du rythme qu'ils avaient constitué avec leur collier lorsqu'ils avaient réussi. Là encore, le groupe a permis de mettre des mots sur la tâche, et de la rendre consciente.

Pour soutenir la motivation et favoriser l'auto-évaluation, j'ai mis en place un tableau de réussite¹⁹ d'algorithmes. Cela permettait d'avoir deux temps ritualisés autour des algorithmes, ce que je n'avais pas anticipé : l'activité ritualisée prévue dans la fiche de séquence, et le moment du bilan, de validation, où le groupe analyse le rythme du collier d'un élève, et valide ou invalide l'algorithme. Cela demande aux élèves de verbaliser ce qu'est un rythme, quel est celui qu'ils voient sur le collier de perles de leur camarade, et ainsi de favoriser le métalangage.

Ce tableau de réussite a été moteur pour les élèves, car il leur a permis de visualiser à quel niveau de complexité ils se situaient, et quelle serait l'étape suivante. De plus, cela permettait de différencier en faisant travailler tout le monde sur la même tâche. Certains élèves ont transféré les compétences immédiatement, d'autres en étaient encore à assimiler la notion, et à observer ce qui se passait. Pour leurs productions en autonomie, la consigne n'était pas alors de respecter un rythme, mais de réaliser un collier avec une contrainte : deux couleurs, ou trois couleurs, en matérialisant leur réussite. Certains élèves ont ainsi réalisé un algorithme fortuitement, et c'est la verbalisation par les pairs de ces réussites, qui leur ont fait prendre conscience de ce qu'ils avaient fait, et les a amenés à ancrer cette compétence en recommençant. La validation dans le tableau ne se fait que lorsque l'élève est conscient de ce qu'il l'a fait et qu'il peut l'exprimer, même maladroitement.

¹⁸ Annexe 5 : photos de certaines frises utilisées lors des activités ritualisées autour des algorithmes

¹⁹ Annexe 6: tableau de réussite des algorithmes : ateliers en autonomie

2.2.2. La valise magique :

A la fin des rituels du matin, avant de passer à une séance proprement dite, j'avais instauré en période deux le rituel de la « Valise magique ». Ce rituel avait pour objectif la mémorisation, ce qui s'inscrit plutôt dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », mais qui permet de développer deux compétences transversales : mémoriser et se remémorer. Comme nous travaillions par ailleurs le conte des *Musiciens de Brême* et les instruments de musique, chaque matin, dans la valise, un instrument supplémentaire était ajouté. Les élèves devaient, le lendemain matin, redonner tous les instruments sans répéter les instruments déjà dits par leurs camarades. Si la liste était exacte, j'ouvrais la valise et ils découvraient un nouvel objet, qu'ils se faisaient passer, qu'ils essayaient, et que nous nommions. Au-delà de l'objectif de mémorisation, ils découvraient de nouveaux instruments et leur fonctionnement, afin de les utiliser pour en jouer, et d'en faire un imagier. Cette activité ritualisée a très bien fonctionné pour deux raisons : tout d'abord, cela permettait de lier différents domaines (passer des instruments du conte à ceux que l'on utilise en musique ou lors de la chorale, et de fabriquer un imagier pour garder la mémoire de ce que l'on a appris dans la classe) et peut-être ainsi de donner du sens aux apprentissages. De plus, et je ne l'avais pas anticipé, il s'est avéré que cette activité travaillait peut-être principalement la compétence d'écoute, et les élèves ont énormément changé leur attitude par rapport à ce qui se jouait en collectif : ils verbalisaient très bien les raisons pour lesquelles il était important de ne pas faire de bruit, et d'écouter ce que disaient les autres. Leur attention lors des temps de regroupement a été grandement améliorée. Cependant, j'ai poursuivi ce rituel lors de la période suivante, mais plutôt parce que ça avait bien fonctionné, et non parce que je lui donnais un objectif d'apprentissage précis : je pensais que le jeu se suffirait à lui-même et les mettrait en position d'écoute. Je n'avais pas d'objets à placer dans la valise qui prennent sens par rapport aux projets de la classe de la période. J'ai donc placé des objets de la classe, mais cela était complètement déconnecté, et il n'y avait pas de réelle découverte. De plus, la tâche de mémorisation n'était pas plus complexe, le nombre d'objets n'étant pas augmenté. Dans les faits, ce rituel reconduit sans sens et sans objectif n'a pas du tout fonctionné : les élèves n'étaient pas motivés, l'écoute a donc baissé ; moi-même, faisant cela sans objectif autre que de « gérer le groupe », je n'étais pas motivée, et nous l'avons souvent oublié...

Cela met en relief deux choses : le rituel peut être un excellent moyen de travailler une compétence transversale, sans mettre en place des ateliers dirigés chronophages. Ils peuvent également être un moyen de donner du sens aux apprentissages, en permettant à l'élève de réinvestir des compétences dans d'autres tâches. Cependant, il apparaît comme impératif de faire évoluer un rituel afin qu'il ne devienne pas inintéressant : la nouveauté est importante pour mettre en évidence le fait que l'élève est en train d'apprendre quelque chose qu'il ne sait pas encore.

2.2.3. Le chef d'orchestre :

Lors des rituels du matin, nous avons mis en place avec ma binôme un rituel de chef d'orchestre²⁰, qui avait pour fonction de faire entrer l'élève dans le groupe classe, et de marquer clairement le passage dans le temps de la classe. De plus, ce rituel favorisait l'observation et l'attention. Cependant, il reposait sur la capacité de l'élève à imaginer des mouvements en lien avec la musique, et à innover. Or cela est très difficile pour des enfants de cet âge. Rapidement, je me suis rendue compte que les gestes étaient toujours les mêmes, et cela amenait les élèves qui suivaient le chef d'orchestre à faire leurs propres gestes sans tenir compte du meneur. Pour la période suivante, j'ai donc modifié ce rituel pour en faire un moment de découverte d'une langue étrangère, à cette période-là l'anglais. Le fonctionnement n'a pas changé, mais le premier jour, j'ai lancé la chanson²¹ et j'ai fait moi-même les gestes en lien avec les paroles de la chanson. Ensuite, j'ai isolé certains mots avec des gestes et des flashcards, pour permettre aux élèves de comprendre le lexique. Puis, nous avons refait le « mime » de la chanson après cet apport. A partir du lendemain, c'est un élève qui a pris la place du chef d'orchestre, et il devait « guider » ses camarades, en écoutant la chanson et faisant les actions associées aux mots entendus. Pour les premières fois, j'ai choisi des élèves qui mémorisent très vite ou qui l'avaient déjà entendue, et je me tenais en face du chef d'orchestre, derrière les élèves, pour l'aider. Les élèves ont rapidement mémorisé le lexique, et la fonction de mise en écoute de ce rituel a été conservée : pour réussir, les élèves devaient être très attentifs aux paroles. Au bout d'environ huit jours, la plupart des élèves comprenaient la majorité du lexique de la chanson : ce temps de chef d'orchestre a alors été précédé tous les jours du jeu du « Do it » : je prononce en anglais un mot du lexique, et les élèves doivent le plus vite possible le mimer : cela permet d'automatiser, d'isoler les mots en anglais les uns des autres, ce qui est très difficile dans la chanson, et de transférer ce qu'ils ont appris dans une activité similaire mais sensiblement différente, car la rapidité implique de faire le geste tout de suite sans regarder les camarades, et surtout, l'ordre de la chanson n'est pas respecté, ils n'ont pas de repère de mémorisation en dehors du lexique. Ce rituel du chef d'orchestre s'est donc doublé d'une activité ritualisée extrêmement ludique et motivante. L'objectif disciplinaire a été atteint et celui d'écoute conservé.

On voit bien que les activités ritualisées que l'on peut mettre en place sont ouvertes à la créativité, et ont l'avantage majeur d'être ludique, beaucoup de jeux pouvant être inventés ou transposés pour aider l'élève à construire la compétence. La motivation que cela crée permet une large participation des élèves, et une plus grande imprégnation. Dans ces situations ludiques,

²⁰ Cf page 5 du présent document

²¹ « If you're happy... »

l'objectif apparaît aux élèves le plus souvent comme accessible.

2.3. Quelles conclusions ?

Que peut-on tirer comme conclusions de ces activités ritualisées ?

Tout d'abord, elles sont efficaces et permettent d'engager plus profondément les élèves dans les apprentissages. En effet, comme le préconise Catherine Dumas²², il est important, pour permettre les apprentissages lors des rituels, d' « introduire des allers-retours entre les trois modes d'organisation : accueil, regroupement, ateliers ». Par extension, on proposera pour les activités ritualisées une alternance entre les activités ritualisées, les ateliers dirigés, et même lorsque c'est possible, des ateliers en autonomie. C'est de cette manière que ces activités ritualisées ont pour la plupart été pensées, d'autant plus qu'elles s'y prêtaient facilement : il s'agit souvent d'un jeu, ou d'une activité qui peut être facilement transposée en atelier. S'agit-il pourtant de proposer la même chose ? Si l'on veut permettre aux élèves de transférer leurs connaissances, il faut leur proposer des situations sensiblement différentes, pour qu'ils les réinvestissent.

Ces activités ritualisées, contrairement aux rituels, qui évoluent mais sont présents sur toute l'année, et même sur tout le cycle, ne sont pas obligatoirement maintenus sur l'année. Au contraire, elles s'intègrent parfaitement dans une séquence. Il n'est donc pas toujours indispensable de les faire évoluer, contrairement aux rituels : soit on les complexifie (par exemple pour les activités de dénombrement), soit on les arrête lorsque l'objectif est atteint, et l'on passe à autre chose (comme pour les algorithmes).

Cependant, ces activités ritualisées peuvent avoir une fonction de rappel intéressante. Pour permettre aux élèves d'ancrer leurs savoirs dans le temps, on pourrait imaginer réactiver une activité ritualisée, afin de s'assurer que les compétences sont réellement acquises, même si les élèves ne les ont pas utilisées depuis longtemps. Cette réactivation aurait donc une visée évaluative. Mais on peut également se servir de ces activités ritualisées comme d'une évaluation diagnostique lors de la découverte d'une nouvelle notion : si les compétences qu'elles mettent en jeu sont un pré-requis d'une nouvelle séquence, alors elle peut permettre à l'enseignant d'évaluer ce que les élèves en ont retenu. Je compte remettre en place en période cinq un rituel que j'avais mis en place en période deux. Il s'agit d'un jeu de Kim visuel impliquant la reconnaissance de formes géométriques ainsi que l'utilisation du vocabulaire topologique (au-dessus, en dessous, entre, à côté de, en haut, en bas...). Cela me servira d'évaluation diagnostique avant de démarrer une séquence autour des tangrams.

²² *Construire des rituels à la maternelle*, Catherine Dumas, Retz, 2009, page 10

3. Des effets négatifs à anticiper pour ne pas freiner les apprentissages :

Bien que l'idée que je me fais de la mise en place de rituels et d'activités ritualisées en classe soit, au vu des résultats, très positive, il est important et formateur de prendre en compte les effets négatifs que cette mise en place peut entraîner, et des biais inhérents à la nature même du rituel, afin de réfléchir à des pistes de solutions.

3.1. Une saturation des rituels :

Comme Catherine Dumas le souligne dans son ouvrage, certains IEN déplorent une présence trop importante des rituels dans l'emploi du temps lors de leurs inspections.²³ Ceci peut être mis, peut-être, en relation avec ces rituels « vides de sens » qui semblent fréquents. Les voir dès lors se multiplier, alors qu'ils ne placent pas les élèves en situation d'apprentissage, les rend effectivement contestables.

En effet, j'ai réalisé que la mise en place de mes rituels en période deux, mais surtout en période trois, avait considérablement allongé les temps de regroupement. Les rituels du matin étaient devenus très longs du fait de la succession de micro-rituels mis en place. Les élèves étaient prêts sur les bancs à 8h45, et les rituels ne se terminaient jamais avant 9h20, et duraient même souvent au-delà. Lors de ma dernière période en classe, ils auraient même duré encore plus longtemps si je n'avais pas supprimé certaines choses pour les écourter. J'avais en effet mis en place un rituel qui consistait à faire circuler deux cartes à conter, et à demander aux élèves d'imaginer une histoire où l'on trouverait ces deux éléments (l'objectif de la séquence était d'écrire un conte de la classe. Il y avait donc une carte personnage et une carte lieu, ou alors une carte objet magique et une carte « méchant », etc). Dans l'optique de laisser les élèves s'exprimer et répéter, je laissais tous les volontaires prendre la parole, n'étant là que pour reformuler ou préciser si l'un des deux éléments n'était pas présent. Je me suis vite aperçue que ce rituel était beaucoup trop chronophage, alors qu'il semblait pourtant utile pour favoriser la narration, l'appropriation d'une syntaxe adaptée et l'imagination. J'ai donc arrêté cette activité ritualisée le matin, mais je l'ai ensuite placée l'après-midi, juste avant la lecture de l'histoire en temps calme.

La longueur de ces rituels rendait les enfants indisponibles pour les activités proposées, et il leur était difficile de rester concentrés. De plus, la succession de mini-rituels leur demandait de passer

²³ *Construire des rituels à la maternelle*, Catherine Dumas, Retz, 2009, page 8

d'une compétence à l'autre sans transition, et certains élèves avaient beaucoup de mal à changer si vite d'objet d'apprentissage.

Cette multiplication de rituels dans ma classe m'a posé un véritable problème de gestion du temps : en voyant leur efficacité, je me suis mise à accumuler les activités rituelles. Pour chaque séquence d'apprentissage et chaque objectif de séquence, je cherchais systématiquement un rituel travaillant cette compétence : cela donnait lieu à une multiplication des temps de regroupement, et j'avais beaucoup de mal à mener les activités dirigées prévues dans l'emploi du temps. Ce dernier était devenu pour moi un véritable casse-tête. Les élèves étaient constamment sollicités, et il m'est apparu important d'alléger l'emploi du temps pour avoir plus de souplesse dans les enchaînements des temps de la classe.

Pour pallier à ce problème d'allongement des temps de regroupement, il est donc possible de fractionner ces rituels du matin et de décaler certaines activités ritualisées à un autre moment de la journée. Pour éviter une saturation de ces activités ritualisées, et pour permettre qu'elles soient réellement efficaces, et que les élèves en comprennent le sens, il est important de les limiter afin que les objectifs à atteindre pour les élèves ne leur paraissent pas trop nombreux, qu'ils puissent ainsi bien les identifier, et que ces temps de regroupement puissent se faire dans le calme, car courir après le temps ne génère au final que stress et approximation dans la mise en œuvre des situations. Il s'agit donc de cibler et de faire des choix afin de trouver un équilibre entre les temps collectifs ritualisés, les regroupements fonctionnels, les ateliers dirigés et le temps de travail en autonomie. C'est un objectif que je me fixe pour ma dernière période de classe.

3.2. Le problème du collectif ?

3.2.1. La participation de tous :

Si l'on a vu dans la première partie que le poids du collectif pouvait être un atout dans l'appropriation des notions par les élèves, un des écueils des rituels et activités ritualisées, du fait de leur aspect collectif, est l'inégale participation des élèves. Il est fréquent de voir que lors de ces rituels, certains élèves ne participent jamais, alors que l'on pourrait penser que la répétition et la régularité de l'activité seraient favorables à une participation de tous : les situations réparties sur une longue période favoriseraient alors l'appropriation du savoir par tous. Or certains élèves ne prennent jamais la parole lorsque l'intervention est laissée au volontariat. Comment expliquer cela ?

Certains élèves ne voient pas l'intérêt de ce qui se joue, et l'activité n'a pas de sens pour eux. C'est souvent le cas de l'écriture de la date en début de journée. Bien qu'ils écoutaient poliment, certains élèves, lorsque je les interrogeais en début d'année pour venir écrire la date, afin de les faire

participer, ne voyaient absolument ce qu'on attendait d'eux. A partir du moment où nous avons travaillé sur la reconnaissance des étiquettes, qu'il était précisé chaque matin que nous allions apprendre à reconnaître les noms des jours, et que cela les aiderait à apprendre à lire, la participation a été plus grande.

D'autres élèves ne participent pas car, comme dans toute activité collective, les petits parleurs se manifestent moins, soit parce qu'ils savent que les gros parleurs auront la réponse, et que donc leur participation au groupe n'est pas utile, soit parce que les gros parleurs ne leur en laissent pas le temps. Dans le second cas, les règles de prise de parole et du collectif doivent être instaurées, explicitées, et être les mêmes pour tous. Les rituels participent également à cet apprentissage, qui est celui de la posture d'élève et des codes de l'espace classe, qui demandent de respecter les règles conversationnelles. Pour certaines activités ritualisées, le fait de tenir une liste des élèves passés, afin que chaque enfant participe (pour l'écriture de la date, ou le comptage des présents), garantit à chacun d'avoir son moment au sein du collectif, et l'amène de plus à s'y intéresser, car l'activité les concerne aussi, dans la mesure où leur tour viendra.

Certains élèves ne participent pas car ce qui est demandé leur semble trop difficile : à la présentation d'un nouveau rituel, certains pensent que leurs capacités sont trop éloignées de ce qui leur est demandé, et se bloquent. Pour ces élèves là, qui ne sont pas si nombreux dans ma classe cette année, il m'arrive parfois (depuis la période quatre) de leur proposer un rituel en individuel pendant le temps d'accueil, juste avant le temps de regroupement. Par exemple, nous mettons la date à deux, en cherchant comment faire. Cela permet de verbaliser à nouveau les procédures, et surtout, l'élève, ayant déjà réalisé la tâche, participe d'autant plus lors du temps de regroupement : il peut ainsi valider ou invalider les réponses de ses camarades (on aura alors grand soin de l'interroger pour qu'il ait l'occasion de dire s'il est d'accord ou pas, et pourquoi).

Pour s'assurer de la participation et de l'engagement de chacun dans ces temps ritualisés, réguliers, afin que ces temps puissent réellement amener les élèves à apprendre ensemble, l'enseignant doit être attentif aux prises de paroles de chacun, les noter lorsque c'est possible, et donner aux élèves le moyen d'atteindre l'objectif fixé.

Cependant, il n'est pas certain que les élèves qui semblent ne pas participer à ces activités en soient réellement déconnectés. Le silence de ces élèves lors de ces temps ne veut pas dire qu'ils n'apprennent pas. Dans ma classe, par exemple, lors de l'écriture de la date en période trois, un de mes élèves ne participait jamais, et ne connaissait absolument pas le nom des lettres de son prénom en début de période, a été capable le dernier jour de ma période en classe, de mettre seul la date complète et d'expliquer comment il avait réussi. L'observation de la manière dont faisaient ses camarades, et l'écoute des différentes verbalisations, chaque matin, lui ont permis de se lancer. Cela l'a amené, en période quatre, à reconnaître de plus en plus de prénoms. Lui qui est en difficulté pour beaucoup d'apprentissages, a acquis des compétences notionnelles, mais aussi des compétences

transversales : il a investi l'espace rituel, symbolique, où l'on entre dans un espace d'apprentissage et de classe, et où ce que l'on fait ensemble a un sens, et permet d'apprendre. De la même manière, M., lorsque nous avons travaillé les algorithmes en activité ritualisée, ne participait pas au jeu. Cet élève n'est pourtant pas un petit parleur et n'hésite pas à intervenir lors des temps en regroupement. Pour le jeu des algorithmes, il n'a jamais participé ; cependant, lors des temps d'autonomie, il a réussi à réaliser l'algorithme demandé dans un collier de perles, alors qu'il n'y parvenait pas durant la période précédente, avant que cette notion ne soit travaillée en collectif. Il semble donc que le fait d'écouter les autres élèves expliquer ce qu'est un rythme, analyser, et verbaliser leur travail lors des bilans lui a permis d'identifier l'objectif à atteindre et l'a aidé à mettre en place des procédures pour analyser des rythmes sur différents supports. Lors de cette réussite et de la verbalisation de ses procédures, il a parfaitement su expliquer la manière dont il s'y était pris. De plus, il a pu recommencer, et lorsque je lui ai demandé de complexifier son rythme (passer d'un rythme binaire à un rythme ternaire), il y est parvenu dès la première fois.

3.2.2. Laisser les élèves progresser à leur rythme :

Il semble donc que, si un des écueils de ces pratiques rituelles provienne de la modalité choisie de travailler en regroupement, on ne peut pourtant associer systématiquement un manque de participation à un défaut d'apprentissage : les élèves peuvent, encore plus durant ces temps, qui sont répétés et qui leur laissent le loisir de se familiariser à leur rythme, prendre le temps de s'approprier une notion, de comprendre quel est l'objectif à atteindre, et d'observer les procédures de leurs camarades. Cela permet de s'adapter réellement au développement de l'enfant, comme le préconisent les programmes de 2015²⁴ pour l'école maternelle : « les progrès [...] sont considérables et se réalisent de manière très variables ». En effet, les élèves, lors des ateliers dirigés, ne disposent pas d'un réel temps d'appropriation : il leur faut être disponibles lorsque l'enseignant le décide, en fonction de la programmation de la classe. En revanche, une activité ritualisée qui s'étend sur une période plus étendue, avec une consigne fixe, des enjeux identiques et identifiés, permet aux élèves qui ont besoin de plus de temps d'entrer eux aussi dans les apprentissages en jeu. Ce qui pourrait être analysé comme un manque de compréhension ou d'intérêt peut parfois relever de ces moments de réception à favoriser dont parlent les programmes²⁵ : « Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs. »

L'enseignant doit donc veiller, lors de ces temps rituels, à faire participer tous les élèves, soit

²⁴ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

²⁵ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

par un système de tour de rôle, soit en donnant confiance aux élèves en différenciant, c'est à dire en permettant par exemple de réaliser la tâche demandée seul, avec l'aide de l'enseignant, pour qu'il soit en mesure de participer et d'entrer dans l'activité, puis dans les apprentissages. Mais ces temps, de par leur régularité et leur répétition, ont cet avantage que n'ont pas les ateliers dirigés, qui est de laisser aux élèves le temps d'observation nécessaire à chacun avant de participer à l'activité collective, ce temps d'appropriation silencieuse pouvant s'avérer bénéfique dans l'apprentissage.

3.3. L'évaluation et la progression :

3.3.1. L'évaluation :

Un problème qui peut se poser également lors de ces temps rituels collectifs est celui de l'évaluation. Comment faire pour évaluer les compétences travaillées lors de ces regroupements ? Lorsque j'ai commencé à préparer les rituels, à fixer des objectifs d'apprentissages, je me contentais lors de la mise en œuvre de regarder les élèves agir, de relancer, de faire verbaliser les procédures, mais étant finalement dans la « gestion » du collectif, je ne me concentrais que sur le bon fonctionnement du moment. Cependant, lorsque j'analysais a posteriori ce qui s'était passé, j'avais une impression globale des progrès de la classe, éventuellement une « impression » des réussites de certains élèves, mais aucun outil ne me permettait d'évaluer au quotidien les réussites des élèves, et encore moins leurs progrès. Or cette évaluation s'avère aussi nécessaire pour les phases de rituels que pour les ateliers dirigés : comment savoir à quel moment il faut modifier, faire évoluer un rituel si l'on ne peut pas quantifier objectivement la maîtrise par les élèves de la compétence travaillée ? J'ai donc tenté dans un premier temps de noter les observations chaque jour, pour les élèves ayant participé. Cela s'est vite avéré compliqué lors des jeux en activité ritualisée : les réponses sont rapides, plusieurs élèves interviennent, et il est impossible de retranscrire et d'analyser chaque intervention : le résultat restait lapidaire.

J'ai ensuite essayé de mettre en place une évaluation diagnostique, lorsque nous avons travaillé sur l'initiale des prénoms et sur la prise d'indices graphiques pour reconnaître des mots. Lors de l'accueil, j'ai demandé aux élèves, individuellement, de me montrer sur le tableau des présents les étiquettes-prénoms qu'ils reconnaissaient. J'ai donc eu une quantification de ce qu'ils reconnaissaient comme prénoms de la classe en quatre jours. L'objectif était de jouer au loto des prénoms de la classe en fin de période, et de voir s'ils en reconnaissaient plus. Cependant, les élèves ne pouvaient pas jouer assez souvent pour pouvoir rencontrer tous les prénoms de la classe sur leur grille de loto. Par conséquent, je n'ai pas pu évaluer de manière précise s'ils reconnaissaient de nouveaux prénoms.

Ce qui m'a semblé le plus pertinent et le plus efficace en terme d'évaluation a été le va-et-vient entre le collectif, le petit groupe et l'individuel. Par exemple pour l'écriture de la date, le

passage du collectif à l'individuel (qui est une forme de progression) permet d'évaluer de manière très claire si l'élève peut le faire seul. La tâche est réalisée par un seul élève pendant que le reste du groupe est occupé à une autre chose. L'élève explique ensuite ce qu'il a fait, et c'est la validation qui s'effectue en collectif. De la même manière pour les algorithmes, l'alternance entre activité ritualisée et travail en autonomie permet d'évaluer le niveau de maîtrise de chaque élève.

Le passage du collectif à l'atelier dirigé est également utile, par exemple pour des activités numériques qui mettent en jeu les mêmes compétences.

L'alternance entre différents modes d'organisation préconisée par Catherine Dumas dans son ouvrage, en plus de permettre aux rituels de s'ancrer dans une démarche d'apprentissage, permet également à l'enseignant d'évaluer les acquis des élèves.

Les supports que l'on peut mettre en place sont également un moyen d'évaluer : le tableau de réussite des algorithmes²⁶ permet de voir la progression des élèves, et de savoir à quel stade il se trouve.

Pour la reconnaissance des prénoms, j'ai pu voir chez ma PEMF l'appel pratiqué individuellement dans une classe de grande section : un élève note une croix à côté des prénoms des présents. Le support utilisé peut être daté et permet de conserver une trace de ce que l'élève sait. Cela permet de doubler la trace écrite d'une observation attentive, cet appel se réalisant lors des temps d'accueil et permettant à l'enseignant de s'entretenir avec l'élève pour identifier les problèmes qu'il peut rencontrer. La validation est ensuite faite en collectif, en utilisant ces feuilles comme support pour faire l'appel et remplir le cahier.

3.3.2. La progression :

La question de la progression des rituels peut s'avérer problématique, du fait qu'elle est étroitement liée à l'évaluation. Les auteurs sont en effet tous d'accord avec ces propos de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou : « L'évolution du rituel sous entend une programmation et une progression de ses activités. Sans quoi, tout rituel devient une routine par la perte de sa symbolisation. »²⁷ La progression des rituels est indispensable car il doit par nature mettre l'élève en situation d'apprentissage. Il s'agit donc de faire évoluer ce rituel lorsque l'enseignant a évalué les élèves et peut considérer que la compétence est acquise par la majorité d'entre eux, certains élèves devant bien évidemment continuer à travailler cette compétence, et la compétence en question devant être au maximum réinvestie lors de l'objectif suivant, ce qui demande à l'enseignant d'établir une programmation où la compétence travaillée devient un pré-requis pour travailler la nouvelle compétence. Par exemple, lors du passage de l'écriture de la date du collectif à l'individuel, la

²⁶ Annexe 6: tableau de réussite des algorithmes : ateliers en autonomie

²⁷ « Comment devenir élève », Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *REVUE EPS* N°109, septembre-octobre 2002

validation se fait en collectif. On peut alors viser un nouvel apprentissage : durant la prochaine période dans ma classe, j'envisage de continuer à faire écrire la date en individuel, puis ensuite, la date sera écrite en collectif avec des lettres mobiles en écriture script pour travailler la correspondance des écritures capitales – script. En effet, la plupart des élèves de la classe parviennent désormais à reconnaître les étiquettes-jours sans problème, cet apprentissage devient alors un pré-requis.

Afin que les activités ritualisées et les rituels mis en place gardent tout leur sens, il est primordial de les évaluer, afin de décider du moment auquel il sera pertinent de le faire évoluer, ou de passer à un autre apprentissage. Pour évaluer objectivement chaque élève, il est utile d'envisager des supports où le travail sera individualisé, et d'alterner les dispositifs de travail autour d'une même compétence.

Conclusion :

Arrivés au terme de cette analyse qui ne prétend pas être exhaustive ni prendre en compte tous les aspects du rituel, quelles pistes de réponses pouvons nous envisager à la question « comment faire des rituels des moments d'apprentissage ? »

Un des premiers éléments que l'on peut dégager est de ne faire des rituels que si l'on a un objectif spécifique, une compétence à travailler que l'on a isolée. Il faut donc penser les supports utilisés et la mise en œuvre en fonction de cet objectif, afin de ne pas s'en écarter. Il n'y a apprentissage que s'il y a objectif. Si ce n'est pas le cas, il ne s'agit plus d'un rituel, celui-ci perdant sa valeur symbolique, qui est d'amener l'enfant dans son rôle d'élève.

Lors de ces temps ritualisés, l'apprentissage se structure autour de la répétition, d'un processus identique qui permet la mémorisation et l'automatisation.

Ces activités ritualisées permettent à l'élève d'apprendre par imprégnation : la verbalisation des procédures des élèves qui réussissent permet aux autres de se les approprier. Le métalangage à l'œuvre est donc une condition primordiale d'apprentissage lors de ces temps rituels.

Afin qu'il y ait réellement apprentissage, il est important d'amener l'élève à transférer la compétence travaillée lors des rituels ou activités ritualisées lors d'ateliers : il faut varier les dispositifs et donc s'adresser à tous les élèves et à différentes modalités d'apprentissage. Cela permet de donner du sens aux apprentissages, mais aussi d'évaluer. L'évaluation est nécessaire pour faire de ces temps ritualisés, comme tous les autres temps de classe, des moments d'apprentissage : lorsque la compétence visée est acquise, l'élève n'est plus en situation d'apprentissage : il faut alors faire évoluer ce temps pour fixer aux élèves un nouvel objectif.

Ces temps d'apprentissage demandent à l'enseignant d'être vigilant quant à leur longueur, leur nombre, ou encore à la participation de tous.

Bien évidemment, ces temps collectifs également d'être en permanence explicite, afin que les élèves identifient l'objectif d'apprentissage que l'enseignant a fixé pour eux. Cet enseignement explicite participe étroitement à la réussite de ces temps ritualisés. En effet, le concept de rituel dans l'espace scolaire n'est rien d'autre qu'un moment symbolique, qui vient placer l'enfant dans sa posture d'élève, lui donner les codes de l'école afin de permettre l'accès au savoir.

Il peut être intéressant, dès lors, d'élargir cette pratique des rituels avec un rituel pour « apprendre à comprendre l'école »²⁸, qui consisterait à expliciter en début de période les objectifs qui vont être travaillés, à y faire référence à chaque activité, et à les évaluer avec l'élève en fin de période. Cela a pour but d'aider l'élève à comprendre l'école, savoir ce qu'il y apprend et pourquoi, mais aussi de construire « une pédagogie de l'explicite et de la clarté cognitive ». En effet, une condition importante à l'apprentissage des élèves est de mettre en pratique un enseignement explicite, à chaque instant de la journée. Pourquoi donc ne pas mettre en place un rituel pour apprendre les codes de l'école à tous les élèves.

²⁸Annexe 7 : « Un rituel pour comprendre l'école. Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école. »

REFERENCES :

Ouvrages :

- AMIGES R, et ZERBATO POUDOU M.-T, *Comment l'enfant devient élève ?*, Retz, 2000
- BARANGER Patrick, *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Presses Universitaires de Nancy, 1999, 165p
- DUMAS Catherine, *Construire des rituels à la maternelle PS MS GS*, Retz, 2009,
- GIOUX Anne - Marie, *Première école, premiers enjeux*, Hachette Éducation, 2000, 191 p
- GIOUX Anne - Marie, *L'école maternelle, une école différente ?*, Hachette Éducation, 2009, 249 p
- MAISONNEUVE Jean, *Les conduites rituelles*, PUF, « Que sais-je », 1999, 128p
- MARQUIE-DUBIE H.(sous la direction de), *Activités ritualisées en maternelle*, SCEREN, CRDP Montpellier
- PEROZ Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, CANOPE Editions, 2015, 277p
- Mathématiques GS et ASH, les rituels mathématiques*, Hatier, 2010.

Article de revue :

- WULF Christophe, *Spirales*, n°31, 2003
- ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, « Comment devenir élève », entretien accordé à la *REVUE EPS*, n°109, septembre-octobre 2002

Page sur internet :

- MEIRIEU Philippe, « Des rituels, oui... mais lesquels ? » *Les chroniques de Philippe Meirieu* Eduscol , Documents d'accompagnements pour la maternelle, « L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières », *Eduscol*,
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_langage_oral1.2_456417.pdf
- QUILLET Nathalie et WINTER Steve, « Un rituel pour comprendre l'école. Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école. », <http://lesrituels.com/>

Les textes officiels :

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel Hors série n°1 du 14 février 2002*
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*

Outils :

- Le petit Robert* , édition 2015
- MORANDI Franc, *Dictionnaire de pédagogie, 120 notions-clés, 320 entrées*, Nathan, 2006

ANNEXES

ANNEXE 1 : tableau de séquence « le temps – la semaine »:

Explorer le monde		
Se repérer dans le temps et l'espace	Le temps – la semaine	Moyenne section
Objectif de séquence : consolider la notion de chronologie : la semaine et les mois Introduire des repères sociaux : le calendrier		
Rituel 1	La date - collectif	
Objectif : Acquérir la chronologie des jours de la semaine Compétences : connaître la succession des jours de la semaine Savoir se repérer sur un calendrier Connaître le mois du moment. Déroulement : Le matin, questionner sur le nom du jour : aujourd'hui ; préciser « hier nous étions... », et « demain nous serons... » une fois que le jour est donné. L'indiquer avec la flèche. S'attarder sur la manière dont on peut le repérer en nommant les lettres et en observant les étiquettes jour ; autre manière de repérer le jour : la durée + ou – longue de la journée de classe, matérialisée par des surfaces colorées sur l'étiquette + ou – longues. Puis le situer sur le calendrier de la classe. Ajouter le chiffre du jour dans le mois, et le nom du mois (avec des étiquettes mobiles aimantées) Coller la page éphéméride sur une frise (ou la punaiser sur le liège) à la suite des précédente.		
Act. Ritualisée 1	Compte-rendu journalier - petit groupe	
Objectif : Ancrer la succession des jours Compétences : connaître le nom du jour et la date Savoir utiliser un référent / comprendre l'utilité des outils construits en classe Déroulement : création d'affiches du compte-rendu journalier aux parents : recherche du titre, qui est la date du jour. (cf détail ds séquence la journée)		
Act. Ritualisée 2	Temps fort de la journée (sur 2 semaines, tous les jours)	
Objectif : repérer dans la journée une activité qui marque la journée et la distingue des autres Compétences : se remémorer les événements de la journée Discuter, se mettre d'accord avec les autres, accepter la décision du groupe Déroulement : Tous les soirs, lors du bilan et de la lecture de l'affiche compte-rendu, chercher ce qui distingue cette journée des autres, le temps fort. (1 ^{ère} semaine) – Deuxième semaine : idem, mais l'écrire sur une affiche. Puis le symboliser sur le calendrier		
Act. ritualisées 3	Comptines des jours de la semaine	
Objectif : connaître la comptine des jours de la semaine. Compétences : mémoriser Savoir ce qui vient avant / après Sensibiliser au caractère cyclique du temps (la semaine recommence avec les mêmes jours) Déroulement : différentes comptines à mémoriser : « la semaine des canards », "la semaine de l'escargot"		
Act. ritualisée 4	Collectif	
Objectif : connaître le jour qui vient après sans avoir à réciter la comptine		

Compétences : se remémorer Connaissance des jours de la semaine	
Déroutement : jeu de rapidité. Enseignant donne un jour, et désigne un élève qui donne le suivant. Evolution possible : c'est un élève qui choisit le jour (ne doit pas redire les deux derniers), PE ne fait que réguler et corriger ; autre évolution possible : le jour qui vient avant	
Rituel 2	Ephéméride
Objectif : connaître les repères sociaux qui permettent de se repérer dans le temps Sensibiliser à l'irréversibilité du temps : le temps du calendrier est un temps passé, révolu qui ne revient pas	
Compétences : connaître le jour que l'on est et le précédent	
Déroutement : fin de journée ; fin de bilan : barrer la page de l'éphéméride qui a été ajoutée à la frise le matin	

ANNEXE 2 : tableau de séquence «principe alphabétique et prénoms »

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		
L'écrit	Découvrir le principe alphabétique : les lettres de l'alphabet et les prénoms de la classe	Moyenne section
Objectif de séquence : reconnaître des lettres de l'alphabet, en faire des indices pour reconnaître des mots Reconnaître et mémoriser des prénoms parmi ceux de la classe		
Act. Ritualisée	Les étiquettes de présence du matin	
Objectif : reconnaître son prénom et en reconnaître plusieurs lettres Compétences : connaître plusieurs lettres de l'alphabet Discriminer visuellement les lettres Prendre des indices : correspondance terme à terme		
Déroutement : les élèves reconnaissent leur étiquette sur une table. Vont les placer sur un panneau de couleur où sont des cases de la même taille que les étiquettes. Dans ces cases, des prénoms regroupés par initiale. Placent leur prénom dans la case correspondante. (contraste de couleur permet de visualiser les absents)		
Act ritualisée	Évaluation diagnostique (prise de notes)	
Objectif : reconnaître d'autres prénoms que le sien. Déroutement : lorsqu'ils placent leur étiquette, noter quels autres prénoms les enfants reconnaissent		
Séances 1	Fabrication d'un jeu de loto : chasse aux prénoms	
Objectif : reconnaître visuellement des mots avec le modèle sous les yeux Compétences : Discriminer visuellement les lettres Prendre des indices : correspondance terme à terme		
Déroutement : fabrication de 4 plaquettes. (une par groupe de 6 élèves) 6 étiquettes prénoms pour la plaquette : chaque élève doit retrouver un prénom parmi tous ceux de la classe. Verbaliser les stratégies : comment as-tu trouvé ? que regardes-tu sur l'étiquette ? connais-tu les lettres de ce prénom ? verbaliser l'initiale, puis les lettres suivantes/faire verbaliser coller l'étiquette dans une des cases. Plastifier les cartes une fois qu'elles sont prêtes ;		

Séance 2	Loto des prénoms
<p>Objectif : comprendre que les lettres doivent être dans le même ordre que le mot initial (correspondance terme à terme)</p> <p>Compétences : Discriminer visuellement les lettres Prendre des indices : correspondance terme à terme Mémoriser</p> <p>Déroulement : jeu du loto : les élèves voient l'étiquette tirée du sac. Verbaliser les stratégies. Nommer les lettres</p>	
Séance 3	Loto des prénoms 2 (quand séance 2 épuisée et que la majorité des élèves y parviennent)
<p>Objectif : prendre conscience que les lettres qui forment un mot codent les sons</p> <p>Compétences : Discriminer visuellement les lettres Prendre des indices : correspondance terme à terme Mémoriser Reconnaître des lettres de l'alphabet</p> <p>Déroulement : jeu du loto. Tirer l'étiquette et commencer par lire le prénom sans le montrer. Attendre de voir si les élèves le trouvent (demander quelle est la 1^{ère} lettre du prénom, la nommer, la montrer, etc). Si ne trouvent pas, montrer l'étiquette, faire le lien entre le son et l'écriture (graphème-phonème)</p> <p>Différenciation/ évolution possible : un élève peut tirer les étiquettes prénom du sac et les lire</p>	
Séance 4	Vers un loto des prénoms : évaluation
<p>Objectif : réinvestir ses connaissances sur les prénoms de la classe</p> <p>Compétences : Se remémorer des prénoms Chercher des indices : connaissance de certaines lettres Faire des liens entre certains graphèmes et phonèmes</p> <p>Déroulement : photos + étiquettes prénom des élèves de la classe. Elève doit appairer sa photo et son prénom, puis le maximum de prénoms. Faire verbaliser le nom de certaines lettres.</p> <p>Compétence évaluée : reconnaître plus de prénoms que lors de l'évaluation diagnostique (Connaître le nom des lettres de son prénom)</p>	

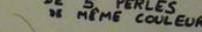
ANNEXE 3 : tableau de séquence « Explorer des suites organisées : les algorithmes »

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée		
Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées	Explorer des suites organisées : les algorithmes	Moyenne section- période 3
Objectif de séquence : reconnaître des rythmes dans des suites organisées et les continuer compléter des manques dans des suites organisées		
Act. ritualisée 1	Les frises - collectif	
<p>Objectif : continuer un algorithme présenté au tableau</p> <p>Compétences : être capable de reconnaître un rythme écouter les autres / attendre son tour de parole justifier sa proposition : décrire le rythme</p> <p>Déroulement : grande frise avec des algorithmes au tableau : élèves proposent la suite ; doivent justifier. PE ne dessine/complète que si la réponse est juste+justification / puis ce sont les élèves qui viennent compléter les frises</p> <p>Évolution : 1) algorithmes + complexes . Varier les rythmes : couleurs, puis formes, puis dessins qui se répètent 2) algorithmes avec des caches sur la frise = doivent dire ce qui se cache sous le cache</p>		
At. autonome	Les perles	
<p>Objectif : identifier un algorithme et le continuer</p> <p>Compétences : être capable de reconnaître un rythme être capable de le continuer</p> <p>Déroulement : atelier autonome : perles + fiches modèles</p>		
Séance 1	Jeu de l'algorithme	
<p>Objectifs : identifier des algorithmes</p> <p>Compétences : discrimination visuelle identifier un rythme savoir le continuer attendre son tour</p> <p>Déroulement : jeu de cartes – groupes de 5.</p>		
Évaluation	Tableau de réussite des algorithmes de perles	
<p>Objectif : identifier ses réussites et ses progrès dans l'apprentissage des algorithmes</p> <p>Compétences : reconnaître des rythmes dans des suites organisées et les continuer savoir dire si l'on a réussi ou si l'on ne sait pas faire</p> <p>Déroulement : tableau de réussite affiché au mur. Je sais faire un collier... = différents échelons à gravir, les 1 ers échelons ne présentant pas d'algorithmes : un collier jusqu'au bout, un collier de 2 (uniquement des groupes de 2 perles de même couleur), de 3, de 4, puis algorithme : ceux proposés dans les ateliers autonomes. Les élèves viennent placer leur étiquette lorsqu'ils ont réussi après validation par adulte.</p>		

Annexe 4 : photos de certaines frises utilisées lors des activités ritualisées autour des algorithmes



ANNEXE 5 : tableau de réussite des algorithmes : ateliers en autonomie

JE SAIS FAIRE UN COLLIER ...			
<p>COULEURS</p>  <p>ILLIA MOHAMED DAM INES LEONIE SSYA NELL ABDOUL</p>	<p>DE 3 COULEURS</p>  <p>PRISCILLIA JOACHIM ONDINE MAXIME</p>	<p>DE 4 COULEURS</p>  <p>CASSANDRE</p>	<p>D'1 SEULE COULEUR!</p> 
<p>AVEC DES GROUPES DE 2 PERLES DE MÊME COULEUR</p> 	<p>AVEC DES GROUPES DE 3 PERLES</p> 	<p>AVEC DES GROUPES DE 4 PERLES</p> 	<p>AVEC DES GROUPES DE 5 PERLES DE MÊME COULEUR</p> 
<p>EN ALTERNANT DE COULEUR À CHAQUE PERLE</p>  <p>MOHAMED JERICA IDA PRISCILLIA INES</p>	<p>EN RÉPÉTANT LE MÊME RYTHME : 3 perles différentes</p>  <p>JOACHIM MAXIME</p>	<p>EN RESPECTANT LE MÊME RYTHME</p>  <p>CASSANDRE</p>	

ANNEXE 6 : « Un rituel pour comprendre l'école. Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école. »

« Un rituel pour comprendre l'école

Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école »

Enseignants et maîtres formateurs, **Nathalie QUILLET** et **Steve WINTER** ont participé à un groupe de travail départemental rassemblant des maîtres formateurs et un Inspecteur de l'Education nationale dans le département de la Sarthe. Ce groupe a centré ses travaux sur les apprentissages à l'école et a rédigé un document, intitulé « Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école – PEMF 72 ».

«A l'école maternelle, en tant que première institution scolaire, l'enfant va se former au métier d'élève. Il va devoir s'approprier des règles de conduite, adopter des attitudes qui vont favoriser ses apprentissages : écouter, participer à l'oral, être attentif, respecter la consigne, achever la tâche demandée, etc... L'élève doit donc savoir ce qu'il fait, pourquoi il le fait et aussi ce qu'il apprend en le faisant.

Ainsi, cet outil vise à rendre compte aux enfants, aux parents et aussi aux autres enseignants, de la nature même de l'école maternelle : une école à part entière, un lieu aménagé, adapté aux élèves, dans lequel sont mises en place différentes activités qui vont leur permettre de réaliser des apprentissages, où les enfants vont devenir élèves en prenant conscience des objectifs d'apprentissages en jeu dans les séances qui sont mises en œuvre.

Pour rédiger ce document, trois impératifs ont guidé notre réflexion :

- permettre à l'enfant de devenir élève en l'aidant à comprendre l'école, ce qu'on y apprend et pourquoi on l'apprend.
- impliquer les parents afin de faire évoluer leurs représentations de l'école maternelle.
- construire une pédagogie de l'explicite, de la réussite et de la clarté cognitive.

Cela implique des pratiques quotidiennes efficaces avec des outils créés pour éclairer les apprentissages, un dialogue permanent visant à faire la distinction entre ce qu'ils font et ce qu'ils apprennent et une évaluation positive et formatrice de leurs résultats.

Dans ma classe j'ai défini une douzaine d'objectifs d'apprentissages qui seront tout particulièrement travaillés au cours de la période (certains sont pour la période uniquement, d'autres pour l'année entière).

Les objectifs d'apprentissage en période 1

Faire ensemble et Langage écrit

	JULES LÉANE ADRIEN TYFFINE DOLESSE EVAN		
Créer les affiches de l'école et des autres.	Mémoriser les présentations de la classe en CAPITALES.	Écrire ses lettres en CAPITALES.	Copier un mot en lettres CAPITALES.

Écrire une lettre.	Dire qui est le héros dans les livres de sa classe.	Dictée au trace à l'adulte.	Flapper les syllabes d'un mot.

Découvrir le monde des quantités

Dire la date avec l'aide d'un adulte.	Compter exactement jusqu'à 5.	Si on reconnaît les chiffres et mesure la quantité exacte. Si on reconnaît les nombres jusqu'à 5.	Associer une ou plusieurs à un nombre 1 à 5.

Signature des parents :

Ces objectifs sont représentés par des vignettes prenant plusieurs formes :

- des dessins, qui représentent des enfants en situation ou du matériel utilisé par eux,
- des photographies, d'objets utilisés en classe (par exemple une photographie de dés comportant des faces chiffrées lorsque l'on vise la reconnaissance des chiffres de 1 à 6).
- des écrits qui reprennent des compétences ou des notions.

Il est présenté aux élèves en début de période. Après chaque période de vacances scolaires, l'enseignant présente un nouveau document qui regroupe les objectifs d'apprentissages prévus dans la période qui débute. Car il s'agit bien d'un programme d'objectifs d'apprentissages, formulé comme tel par l'enseignant.

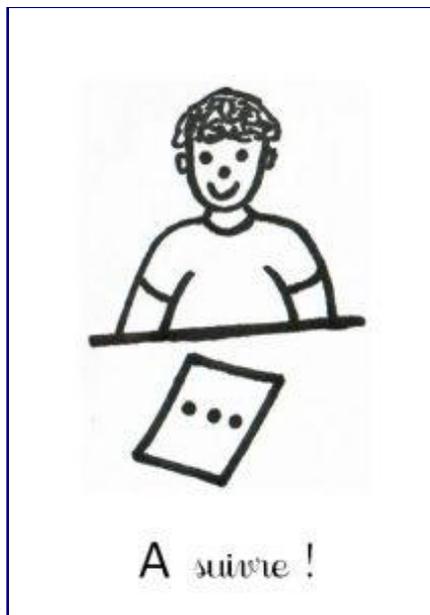
Cet outil est aussi utilisé quotidiennement au cours des différentes séances mises en place :

- Avant l'activité, pour présenter les apprentissages visés, aider à les formuler et à les représenter (nous reviendrons sur le rôle de la consigne qui est essentiel),
- Pendant l'activité, pour accompagner l'élève dans la réalisation des tâches et l'identification des capacités, pour mettre en place une évaluation formative qui associe l'élève au repérage de ses progrès,
- Après l'activité, pour associer les élèves au bilan, évaluer les acquis, identifier les progrès, pointer les réussites. Pour ce qui concerne l'évaluation individuelle, seuls deux « codages », explicités aux élèves en début d'année, sont utilisés pour mettre en valeur les réussites et rester positif par rapport à ce qu'il reste à perfectionner.

Ces codages sont présentés à l'aide de ces affiches :



! : « J'ai réussi »



... : « à suivre »

Cette évaluation a lieu quotidiennement en fin d'activité et aussi en fin de période.

Ainsi à la fin de chaque période scolaire, cet outil est reproduit en plus petit format (sur une feuille A4) et utilisé pour réaliser un bilan personnalisé.

L'enseignant réalise un entretien individuel avec chaque élève de la classe en revenant sur les apprentissages visés sur la période et validant avec lui ce qu'il a appris à faire et les apprentissages sur lesquels il doit encore travailler. Un codage particulier est utilisé pour valoriser les efforts réalisés par les élèves, l'évaluation étant positive, dans l'expression orale de l'enseignant comme dans le codage retenu. Si l'apprentissage est réalisé alors un point d'exclamation est noté sur la vignette correspondante (« ! » pour « J'ai réussi ! », cf. annexe 4). Si ce n'est pas le cas alors trois points de suspension sont notés (« ... » pour « A suivre... »).

Cet entretien réalisé dans la classe, sans présence proche des autres élèves, permet de confirmer des observations de l'enseignant réalisées en classe quand les élèves sont en activité (individuelle ou en groupes, en autonomie ou avec l'enseignant). Il permet aussi de réaliser une évaluation directe de l'élève sur une compétence pendant l'entretien (ex : reconnaissance des prénoms de la classe) pour être le plus précis possible sur les progrès réalisés.

L'utilisation de cet outil nécessite donc le respect d'une démarche bien définie, qui peut se décomposer en trois points :

- Programmer des objectifs d'apprentissage pour une période
- Sélectionner des activités, des projets, des situations, des tâches adaptées aux élèves
- Mettre en œuvre lors d'une séance :
- Avant l'activité : présenter les apprentissages visés, les formuler, les représenter
- Pendant l'activité : accompagner l'élève dans la réalisation des tâches, l'identification et l'appropriation des capacités avec la mise en place d'une évaluation

formatrice qui associe l'élève au repérage de ses progrès.

– Après l'activité : associer les élèves au bilan, évaluer les acquis, identifier les progrès, pointer les réussites.

QUILLET Nathalie et WINTER Steve, « Un rituel pour comprendre l'école. Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école. », <http://lesrituels.com/>

RESUME :

Dans les classes de maternelle, les rituels du matin sont un passage obligé pour tous les enseignants. Cependant, certains auteurs mettent en évidence le fait qu'ils sont souvent mis en place sans objectif, et en deviennent des routines vides de sens pour les élèves. En analysant les différentes fonctions des rituels à l'école, il apparaît évident que ces moments doivent être des moments d'apprentissages variés, riches pour les enfants. Ces rituels, préparés en fonction d'un objectif et pensés en terme d'apprentissage, se révèlent réellement efficaces dans l'acquisition de différentes compétences. Mettre en place d'autres activités ritualisées, tout au long de la journée, en lien avec la programmation du moment, sur des périodes plus ou moins longues, peut être un véritable atout pour permettre l'appropriation des connaissances par répétition, imprégnation, et surtout observation des procédures d'autrui. Cela peut permettre également à l'enseignant de différencier et de s'adapter au rythme de chacun. Cependant, il lui faudra être vigilant pour éviter de tomber dans les écueils de ces temps ritualisés : l'allongement des temps de regroupement, la saturation des rituels, le problème de la participation de tous, ainsi que celui de l'évaluation.

In nursery classes, the rituals of morning are always presents. However, some authors highlight the fact that they are often set up without objective, and empty routines of sense for the pupils become. By analysing different functions of rituals to the school, it appears obvious that these instants have to be instants of various, rich trainings for the children. These rituals, prepared according to an objective and thought as a training, are really efficient in the acquisition of different competences. To set up other ritualized activities, throughout the day, in link with the programming, over more or less long periods, can be a true trump to allow the taking over of knowledge by repetition, impregnation, and especially observation of the procedures of other people. It can allow also to the teacher to differentiate and to fit to the rhythm of each. However, it's necessary to him to be vigilant to avoid throwing in the pitfalls of this ritualized time: lengthening of the time of regrouping, the saturation of rituals, the problem of the participation of all, as well as that of evaluation.