HAL
open science

Construction d'une posture de professeur par la conquête d'une conduite de classe et l'acceptation d'un devenir-auteur

Cyril Touvet

To cite this version:

Cyril Touvet. Construction d'une posture de professeur par la conquête d'une conduite de classe et l'acceptation d'un devenir-auteur. Education. 2021. dumas-03264554

HAL Id: dumas-03264554

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03264554

Submitted on 18 Jun 2021

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.

UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

ÉCRIT RÉFLEXIF

Construction d'une posture de professeur par la conquête d'une conduite de classe et l'acceptation d'un devenir-auteur

Soutenu par Cyril Touvet (MS24)

Le 19 mai 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Françoise Claquin, directrice de mémoire

Gaëlle Hallier-Fourage, membre de la commission

À Gaël, qui a commencé à découvrir la vie en même temps que j'ai commencé à découvrir le métier de professeur.

SOMMAIRE

Introduction : une prise de poste angoissante à l'école maternelle……4
I. Le syndrome de l'imposteur :
du no man's land au choc de la première visite de ma PEMF……6
A) Au commencement : une légitimité à conquérir……6
B) Les premiers jours : l'ordre comme critère de réussite……..8
C) Analyse de ma posture de professeur au moment de la première visite de ma PEMF selon le multi-agenda de Dominique Bucheton…….……9
II. (Re)conquête d'une conduite de classe par la découverte d'une ligne de crête :
percevoir l'ici et maintenant de mes élèves……12
A) « Tour de vis » dans ma conduite de classe……..12
B) Découverte de ce que la conduite de classe s'opère sur une ligne de crête……..…13
C) Analyse de ma posture de professeur au moment de la première visite de ma tutrice INSPE et de la deuxième visite de ma PEMF selon le multi-agenda de Dominique Bucheton……15
III. GAP et prise de conscience « existentielle » :
l'acceptation de l'inconnu et du lâcher prise, quand l'auteur s'autorise à faire autorité……18
A) Prises de conscience permises par un GAP chez un collègue PES…….……18
B) Devenir « auteur » pour construire une posture de professeur appréhendant mieux ses élèves……...21
C) Analyse de ma posture de professeur-auteur lors des visites suivantes de mes tutrices à l'aune du multi-agenda de Dominique Bucheton……23
D) Analyse de l'évolution de ma posture entre les périodes 1 et 4 à l'aune du simplexe de Luc Ria……..26
Conclusion : un professeur débutant armé pour poursuivre sa construction professionnelle….28
Bibliographie……30
Annexes……31
4e de couverture……67

Introduction : une prise de poste angoissante à l'école maternelle

Mon arrivée dans le milieu de l'enseignement est très récente. Ce n'est qu'après un master de droit à Paris, près de quatre ans à rédiger des mémoires au sein d'un cabinet d'avocats au Conseil d'État et à la Cour de cassation, trois années à étudier la botanique et les plantes médicinales tout en élevant mon premier-né, et une parenthèse en tant que plongeur dans un restaurant semi-gastronomique, que j'ai entrepris de devenir professeur des écoles. Et c'est chez moi, en candidat libre, que j'ai préparé la session 2020 du concours de recrutement des professeurs des écoles, seul, plongé dans des livres.

Mû dans ma transition professionnelle par une soif de transmettre, mes seules connaissances sur l'école et l'enseignement se résumaient pourtant à de vagues idéaux, à une poignée d'idées théoriques issues de lectures sur les courants de l'éducation nouvelle, et à quelques souvenirs sclérosés de ma propre expérience de l'école une vingtaine d'années plus tôt. Je me rêvais en somme le hussard d'une institution dont j'ignorais qu'elle n'était plus la même que dans mes souvenirs biaisés, et dont j'apprendrai qu'elle est en réalité bien plus complexe que ce que j'escomptais.

C'est dans ces conditions que, début septembre, j'ai été propulsé devant 28 élèves de moyenne et grande section de maternelle, moi qui n'avais jamais reçu le moindre cours de didactique ou de pédagogie, jamais eu d'échange avec un professeur de l'Inspe, jamais eu la responsabilité de plus d'un enfant (le mien). Le vertige créé par cette situation pouvant paraître ubuesque aurait pu me pétrifier, si je ne m'étais senti immédiatement soutenu et entouré, d'abord par mes collègues de l'école, en tête desquels ma binôme, ensuite par mes tutrices et professeurs de l'Inspe, enfin par mes collègues PES, que je sentais aussi peu assurés que moi.

Parfaitement novice en didactique des différentes disciplines d'enseignement, j'étais plutôt confiant à l'idée que cette année de formation m'apporterait sur le tas de riches éclairages et de nombreuses pistes, que j'aurais à cœur d'explorer et d'approfondir. Quant à la pédagogie, je ne me faisais guère de souci : les nombreuses années à venir allaient me permettre d'expérimenter et de tendre peu à peu vers certains idéaux que m'avaient inspirés mes lectures en la matière et qui avaient motivé mon choix de reconversion.

Mais dès le premier instant devant ma classe se fit jour une réalité que je ne pus fuir : j'étais responsable de la cohésion, de la sécurité physique et psychique et de l'instruction d'un collectif de 28 jeunes individus. 28 enfants d'âge (3 à 6 ans), de développement, de capacité attentionnelle, de savoir-être, de familiarisation avec le milieu scolaire, très différents. Cette soudaine prise de conscience fut d'une brutalité angoissante. J'allais être pendant un an, et au quotidien, le professeur de cette classe. De ma posture de professeur allaient ainsi dépendre – au moins en partie – le bien-être des élèves et du collectif, les conditions d'un travail optimal, et les apprentissages des élèves en termes de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être. Or, n'ayant aucune expérience, je n'avais ni modèle d'une telle posture, ni mode d'emploi pour en incarner une. Se posa alors une question dont j'allais chercher très longtemps la réponse, dans mon corps, mes gestes, mes paroles, mon esprit : comment construire au plus vite une posture de professeur qui me permette de conduire ma classe tout en restant au plus proche des besoins de mes élèves ?

Un enjeu central de cette année de formation allait donc être la construction de ma posture de professeur. Celle-ci allait non seulement passer par la construction de mon autorité, par un apprentissage de la conduite de ma classe, mais aussi par l'appréhension de la zone proximale de développement de mes élèves. Afin d'accompagner ce processus sur le plan théorique, je formule deux hypothèses dont je testerai la robustesse par une analyse de mes pratiques :

- celle que la conduite de classe constitue un jeu d'équilibriste, sur une ligne de crête entre ordre et lâcher prise ;
- l'hypothèse que la bonne appréhension de la zone proximale de développement des élèves et de leurs besoins est corrélée à l'espace (de parole, d'exploration) qui leur est accordé.

Pour traiter ces hypothèses, mon écrit évoquera en premier lieu ma situation lors de mes premiers jours d'école et le syndrome de l'imposteur qui la caractérisait alors, jusqu'au choc de la première visite de ma PEMF (I), puis le travail que je réalisai au cours de la période 2 afin de conquérir une véritable conduite de classe (II), avant d'aborder la découverte d'une dimension fondamentale du métier de professeur qui me permit de mieux appréhender la zone proximale de développement de mes élèves, celle de l'auteur qui s'autorise à faire autorité (III).

I. Le syndrome de l'imposteur : du no man's land au choc de la première visite de ma PEMF

A) Au commencement : une légitimité à conquérir

J'ai été affecté à l'école Louis Guiotton, petite école maternelle comprenant 4 classes. Je trouvai tout de suite très agréable la dimension réduite de cette structure, qui allait me permettre une familiarisation plus rapide et un échange facilité avec son équipe soudée. Ma classe est une classe double-niveau composée de 15 élèves de grande section de maternelle et de 13 de moyenne section. J'eus très vite le plaisir et le soulagement de constater que ma binôme, Mathilde, également directrice de l'école, était quelqu'un de très compétent, soutenant, compréhensif et aidant. Ayant déjà collaboré l'année précédente avec une professeure stagiaire, elle comprend bien les enjeux, rythmes et difficultés qui allaient caractériser cette année pour moi. Après un accueil chaleureux, elle me mit immédiatement en confiance en m'assurant qu'il était parfaitement normal que toute cette nouveauté (matérielle, organisationnelle, humaine, professionnelle,…) me paraisse difficile à assimiler et que le défi me semble insurmontable, mais que j'étais légitimement arrivé là et qu'il n'y avait pas de raison que j'échoue. Mathilde me proposa de réaliser elle-même (en commun avec le professeur de l'autre classe de MS-GS de l'école) la programmation du mois de septembre, ne me laissant à charge que celle de la motricité et des rituels de français et de maths. J'étais très heureux de ne pas avoir à commencer l'année en menant de front, en plus de la découverte de locaux, de matériel, de collègues, de la gestion de classe, et de nouveaux gestes professionnels, une tâche de conception d'ateliers qui, en plus d'être, pour un débutant, terriblement chronophage à une période très chargée, aurait probablement visé « à côté », tant j'étais incapable *a priori* de déterminer les capacités, intérêts, besoins d'élèves de cet âge. Autre élément de soulagement, le hasard me plaça parmi les PES en responsabilité en fin de semaine, de sorte que, la rentrée scolaire ayant lieu un mardi, j'allais d'abord commencer par observer ma binôme devant notre classe pendant toute une journée. J'allais donc voir une posture expérimentée à l'œuvre, une foultitude de gestes, de « trucs », je pourrais ainsi reproduire son exemple et me glisser dans ses bottes (j'espérais en tout cas que ce serait aussi simple).

Le défi des tous premiers instants de ma première journée me semblait corsé. Il ne me fallait pas seulement assurer un accueil bienveillant des enfants qui les mette en confiance, je devais aussi faire bonne impression devant les parents, ne pas leur laisser paraître qu'ils

laissaient leur enfant à quelqu'un de parfaitement inexpérimenté qui n'avait encore jamais conduit de classe. Or, je ne maitrisais encore ni les gestes, ni les mots, ni le ton pour mener à bien cet accueil. Qu'allais-je faire si un enfant refusait d'entrer en classe, si un parent me posait une question me déstabilisant, si certains élèves commençaient à faire du chahut derrière moi ? Le défilé des 28 familles se tarit en une petite demi-heure et tout se déroula finalement sans accroc, même si ma gêne était palpable et mon ton, mal assuré.

Au rang des découvertes s'ajoutait la collaboration avec une ATSEM, Maryne, qui faisait un remplacement longue durée, et connaissait ainsi déjà, outre les locaux, ma binôme, la PES qui m'avait précédé, et plusieurs élèves de cette classe. Bien que remplaçante, elle cumulait déjà quelques années d'expérience devant les enfants et de collaboration avec de nombreux enseignants. La verve, le franc-parler et les capacités de Maryne participèrent à me mettre en confiance, m'offrant une assistance pertinente, quoique parfois légèrement inappropriée en termes de répartition des rôles professeur/ATSEM.

Ces premiers jours en tant que professeur des écoles signèrent ainsi de nouvelles rencontres humaines, mais à travers elles, des relations institutionnalisées, entre moi, professeur, et ici un pair, là un parent, là une ATSEM. Or je pris bien vite conscience d'un déséquilibre significatif entre la théorie de ces rapports entre gens de qualités différentes, et leur pratique, causée par mon statut de débutant. Chacune de ces relations était en effet source en moi d'un conflit de légitimité, qui faisait naître une forme de syndrome de l'imposteur. Censé être l'égal de ma binôme, j'étais pourtant à mille lieux de ses connaissances pratiques et théoriques, et me trouvais implicitement en situation d'infériorité, sinon même de dépendance à son égard. Censé être responsable de ma classe et assisté par mon ATSEM, sous ma direction, sur les plans pédagogiques et didactiques, je me trouvais pourtant moins expérimenté et bien moins aise qu'elle dans la direction – voire le choix – d'ateliers et même dans la simple relation aux élèves. Censé être le professionnel qualifié à qui les parents confient en confiance l'instruction et la sécurité de leurs enfants pour la journée, j'étais en réalité un novice n'ayant encore reçu aucune formation, pour qui les enfants serviraient de terrain d'expérience…

Cette crise de légitimité allait impacter profondément mes premiers rapports aux élèves et la façon dont je conduirais ma classe.

B) Les premiers jours : l'ordre comme critère de réussite

Ne disposant d'aucune expérience et doutant disposer des qualités nécessaires à occuper cette place de professeur, j'avais une crainte majeure : que mes élèves ne m'écoutent pas et fassent ce que bon leur semblerait. Ne pas réussir à maintenir le calme et la « discipline » dans ma classe était un épouvantail à l'idée duquel frissonnait tout mon corps. Ma PEMF fut d'ailleurs surprise par une question que je lui posai lors de la rentrée : que faire si, quoi que je fasse ou dise, un élève refuse d'obéir ? Me sentant illégitime, la faculté à conduire ma classe, que je concevais alors comme l'aptitude à maintenir l'ordre en son sein, était donc le premier objectif que je poursuivais, le critère à l'aune duquel je pourrais réviser mon jugement sur moi-même. Cet objectif était pourtant davantage motivé par la crainte du jugement de ceux qui m'entouraient et par un besoin de me prouver quelque chose à moi-même, que dicté par quelque impératif pédagogique.

J'avais un objectif en tête : « tenir » ma classe. Cette seule idée ne suffisait pourtant pas à conduire une classe. Au contraire, chercher à tout prix à poursuivre cet objectif en minorant la question des apprentissages et de la pédagogie était le meilleur moyen de « perdre » ma classe, faute de nourrir mes élèves de manière appropriée. De fait, ne maîtrisant pas encore les gestes pour conduire ma classe, et sans doute trop préoccupé par cette question, j'avais pour seule idée d'amener les élèves d'une tâche à une autre, d'un moment de la journée au suivant, comme si je cherchais à conjurer tout temps mort, donc toute occasion de dispersion de ma classe.

Le résultat était radicalement différent de ce que j'escomptais, et même de ce que je percevais concrètement. Balloté par les vents contraires de l'emploi du temps, des ateliers à présenter et mener, des contraintes matérielles, des pulsions et réactions de mes 28 élèves, je subissais mes journées de classe comme une météo changeante dont je ne maîtrisais ni les tenants ni les aboutissants. Je me réjouissais des quelques rares moments d'accalmie, sans pour autant comprendre ce qui les causait. Je me démenais dans les tempêtes pour trouver un cap sans avoir la main sur le gouvernail.

C'est ma PEMF, Agnès, qui en fit crûment le compte-rendu lors de sa première visite, arrivée tardivement (fin novembre).

C) Analyse de ma posture de professeur au moment de la première visite de ma PEMF selon le multi-agenda de Dominique Bucheton

Le multi-agenda des préoccupations enchâssées des enseignants, conçu sous la direction de Dominique Bucheton[1] me semble être un outil pertinent pour analyser les remarques et observations d'Agnès à l'occasion de sa première visite dans ma classe, le 21 novembre 2020. Cet outil propose d'analyser la posture de l'enseignant en fonction de quatre catégories de gestes gravitant tous autour des objets de savoir enseignés : les dimensions du pilotage des tâches, de l'étayage, du tissage et de l'atmosphère.

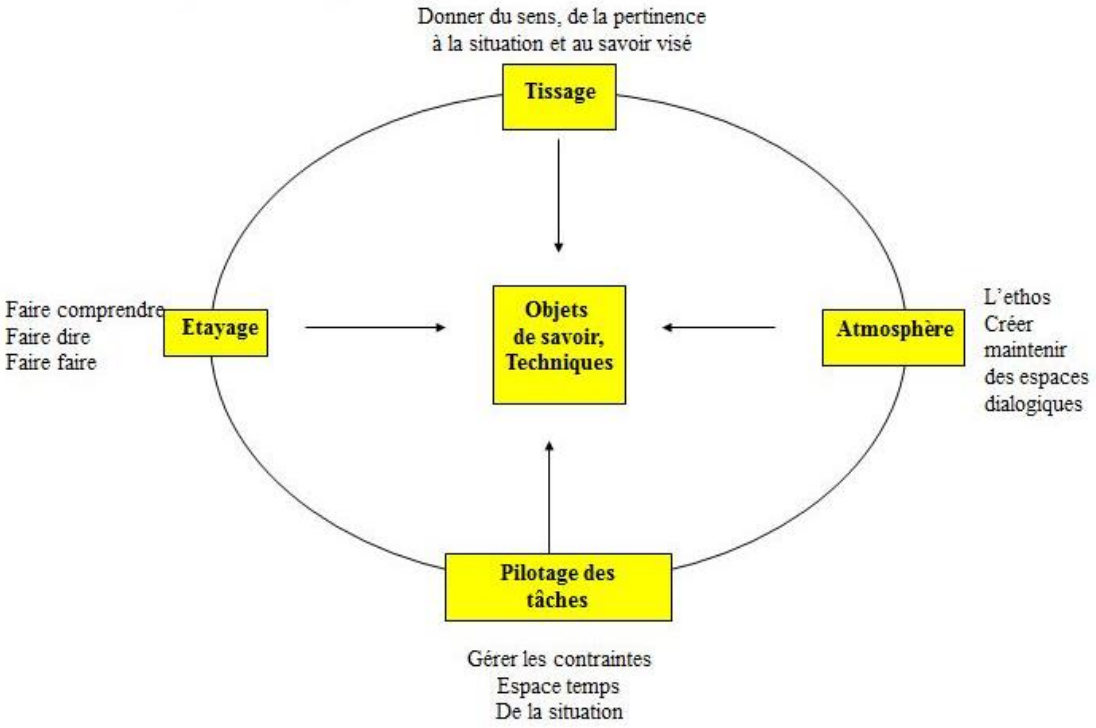


Schéma du multi-agenda des préoccupations enchâssées des enseignants selon D. Bucheton

Du point de vue de l'**atmosphère**, Agnès note que, lors de l'accueil, j'ai le dos tourné à la classe pour accueillir les élèves arrivants. Certains élèves en classe en profitent pour crier, faire du chahut, sans aller vers les ateliers libres proposés. Je n'interviens pas, ou trop tard, pour rétablir le calme, en montant un peu le ton. Durant le temps de regroupement, certains élèves n'écoutent pas, dès le début. Quelques-uns me tournent le dos, d'autres discutent, d'autres encore manipulent de la pâte à modeler ou des morceaux de papier sans que je m'en aperçoive. Pendant les ateliers, il y a beaucoup de chahut et c'est l'ATSEM qui est obligée d'intervenir. Lorsqu'une élève vient me solliciter alors que je dirige un atelier avec d'autres, je lui demande

d'attendre, et Agnès note qu'on sent une tension qui s'installe. Même si ma PEMF relève que le temps de langage autour de l'album *La chasse au caribou* est investi par les enfants, le climat général cognitif et relationnel n'est donc absolument pas propice aux apprentissages et à des échanges apaisés et constructifs. Conscient de la situation, je me sens toutefois rapidement dépassé et sous tension.

En termes de **pilotage des tâches**, ma crainte de perdre le contrôle me pousse à chercher à enchaîner les activités, comme dans une fuite en avant. Agnès relève ainsi que je n'attends pas l'écoute de tous pour commencer lors du regroupement. Concentré sur le déroulement de l'emploi du temps, je me focalise sur le « faire » au détriment du « comprendre » ou du « donner à voir ». En témoigne, lors d'un atelier en sciences sur le vivant et le non-vivant, l'absence de prise de note des échanges entre les élèves. Ce faisant je ne leur montre pas que leur parole a une valeur et peut être mise par écrit. En termes de déplacements spatiaux, je cherche à ce que les élèves soient physiquement là où j'aimerais qu'ils soient, dans une forme de crispation aveugle à la question de la réelle pertinence de leur présence ici ou là.

En ce qui concerne le **tissage**, ma PEMF souligne que la passation des consignes des ateliers est réalisée par les élèves qui les ont faits la veille. Cette présentation est « bien amenée et à peu près écoutée ». Elle note que « je cherche » *a posteriori* à faire le point avec les enfants sur le déroulement d'un des ateliers, mais de manière générale je ne trouve pas le temps et les moyens de réaliser un bilan satisfaisant de chaque atelier. S'agissant des ateliers libres de l'accueil, je n'ai pas suffisamment réfléchi leur intérêt et leurs objectifs. La séance de sciences avec les GS portant sur les organes des fleurs, observé par ma PEMF, illustre un manque criant de tissage de ma part. La séance n'est pas présentée en amont, il n'y a pas de phase de sensibilisation aux fleurs, et aucun objectif précis ne transparaît. De manière générale, je n'ai pas pensé mes ateliers en termes de séquences, mais d'empilement de tâches, de sorte qu'il m'est impossible d'opérer un tissage entre les enseignements.

S'agissant de la dimension d'**étayage**, il m'est très difficile en tant qu'enseignant novice d'apprécier et jauger la relation entre les élèves et le savoir visé. Parmi les composantes du triangle pédagogique de Jean Houssaye[2], c'est bien ce processus « apprendre » qui demeure dans mon angle mort, de sorte que j'ai une forte tendance à faire ou dire à la place des élèves. Cette tendance est en outre attisée par la crainte de la dispersion de l'attention de mes élèves : de peur de les perdre, et comme pour compenser une atmosphère non propice aux

apprentissages, je tente moi-même de leur « servir » le savoir par mes paroles, mes monstrations. Agnès note ainsi, en sciences, que devant la difficulté en termes de motricité fine d'une tâche proposée, je me mets moi-même à faire à la place des élèves. Je suis donc dans le sur-étayage dans les ateliers que je dirige. À l'inverse, l'absence d'étayage dans deux activités autonomes observées par Agnès empêche les élèves de poursuivre l'objectif initialement fixé, soit qu'ils ne l'ont pas compris, soit que, celui-ci étant trop difficile sans aide, ils détournent l'activité des consignes données.

Enfin, concernant la dimension des **savoirs** proprement dits, mon inexpérience se fait lourdement sentir. Agnès note que très peu de jeux – pour lesquels les objectifs didactiques n'ont pas été réfléchis – sont installés sur les tables lors de l'accueil, de sorte que les enfants ne savent pas trop quoi faire. Ceux qui sont installés sont en outre insuffisamment engageants et motivants. Elle constate à l'inverse que la séance que j'ai conçue en sciences sur les fleurs est bien au-delà des capacités de mes élèves : d'un point de vue moteur, le matériel n'est pas adapté (enlever un pétale à l'aide d'une pince à épiler), d'un point de vue sémantique, le vocabulaire est trop dense et poussé, voire conceptuel (mâle, femelle, descendance, étamine, pollen, pistil, féconder, graine, butiner, organe mâle,…), et les supports et objectifs ne sont pas non plus adaptés (reproduire un schéma en vue en coupe d'une fleur avec étamines et pistils). Toutes ces difficultés à proposer un objet d'enseignement adapté témoignent alors non seulement d'un manque de préparation de mes séances, mais aussi d'une difficulté à apprécier la zone proximale de développement de mes élèves, selon la terminologie de Lev Vygotski, soit la distance entre ce qu'ils peuvent réaliser seuls et ce qu'ils ne peuvent apprendre qu'avec l'aide d'une personne plus experte[3].

Mes premières semaines devant ma classe, durant lesquelles j'ai été surtout habité par un souci de recherche d'un ordre évanescent, se sont donc traduites par un **besoin de contrôle**. Celui-ci a finalement manqué son objectif, puisqu'il s'est manifesté par une forme d'impuissance à régir la conduite de classe, et a en outre affecté toutes les dimensions de l'enseignement telles que définies par Dominique Bucheton. Mon pilotage, trop axé sur le contrôle et l'expédition des tâches, engendrait de la crispation et de la tension. Il en résultait une atmosphère dispersée non propice aux apprentissages et aux échanges. Trop préoccupé par le contrôle de la classe et ayant du mal à prendre de la hauteur quant aux apprentissages, j'en délaissais grandement la dimension de tissage. Et appréhendant difficilement la zone proximale

de développement (ZPD) de mes élèves, je leur proposais du contenu parfois inapproprié, que je compensais alors par un sur-étayage.

Ce choc que me causa la première visite d'Agnès me révéla les nombreux aspects de ma posture professionnelle à travailler, ce à quoi je m'attelai, aidé notamment des conseils coconstruits avec ma tutrice.

II. (Re)conquête d'une conduite de classe par la découverte d'une ligne de crête : percevoir l'ici et maintenant de mes élèves

A) « Tour de vis » dans ma conduite de classe

Une fois le choc de la visite d'Agnès passé, je restai marqué par son constat, en début d'entretien, de ce qu'elle n'avait, s'agissant de ma conduite de classe, « pas du tout vu la même chose que moi ». Ce qui pouvait sembler être un paradoxe ne cessait de me tarauder : alors que la recherche de l'ordre était une de mes préoccupations majeures, ma tutrice n'avait vu que des élèves dispersés, n'écoutant pas, chahutant sans cesse. Outre le facteur – certes non des moindres – lié à la pertinence des contenus proposés aux élèves, je pris conscience qu'aussi bien l'image que je me faisais de l'ordre, que mon seuil de tolérance à l'égard de la dispersion des élèves, n'étaient pas ajustés. L'ordre, ou plutôt une atmosphère propice au travail, ne rime pas nécessairement avec le silence. La classe peut être silencieuse mais absolument pas concentrée sur le travail. À l'inverse, certains élèves peuvent s'agiter ou faire du bruit, mais pour discuter de l'objet enseigné. Dans ce cas la dispersion n'est qu'apparente et l'atmosphère reste bonne.

D'après Agnès, je ne « voyais pas » ce qui se passait dans ma classe. En conséquence, je laissais passer tout un tas de petits comportements, attitudes, qui faisaient rapidement boule de neige et pouvaient devenir de mauvaises habitudes chez mes élèves. Une des clefs pour reprendre en main la conduite de ma classe résidait donc dans **l'observation.** Aiguiser mon regard, tenter de déployer une attention plurielle, chaque instant, pour détecter au plus vite les dispersions, les gestes, les paroles sortant du cadre d'une classe disposée à travailler, et reprendre le cas échéant les élèves, individuellement ou collectivement, selon le degré de dispersion. La tâche semblait ardue. Mais ayant à cette époque de l'année bien intériorisé un certain nombre de données organisationnelles et matérielles (l'emploi du temps, la place des

objets, le fonctionnement de la classe,…), mon esprit était déjà plus libre de se focaliser sur cet aspect de la classe. En outre, désormais convaincu que l'apprentissage ne pouvait être optimal sans la réunion de certaines conditions, je me résolus alors à ne plus chercher à passer à tout prix d'une activité à une autre, mais à chercher avant tout à installer de bonnes conditions de travail, au besoin en arrêtant une activité en cours ou en retardant son commencement si ces conditions n'étaient pas réunies.

Décidé à faire fi de la crainte de passer pour un tyran, aux yeux de mes élèves comme de mon ATSEM, je décidai donc désormais de reprendre systématiquement chaque élève que je voyais papillonner ou ne plus être assis correctement, de confisquer tout objet que je voyais entre des mains en regroupement, de ne pas hésiter à hausser le ton et montrer que je n'étais pas content, de stopper une activité en cours lorsque trop de bruit empêchait son bon déroulement. La différence fut très vite perceptible. Il me fallait au début régulièrement interrompre ce que nous faisions, mais chacune de mes interventions semblait désormais être véritablement entendue par les élèves, y compris par le collectif lorsque ma remarque n'était pourtant qu'individuelle. Je ne me sentais cependant pas très à l'aise, à hausser le ton si régulièrement et à voir le regard penaud des élèves que je grondais. Je craignais de briser la relation de confiance que nous avions pu nouer, et je craignais par-dessus que le calme et l'ordre soient au prix d'une forme de peur de mes élèves à mon égard. Mais l'atmosphère de classe changea substantiellement. Les élèves étaient globalement moins dispersés. Le calme devenait la règle, et l'écoute de celui qui parle, le principe. Je me sentais bien moins tendu dans les phases d'enseignement proprement dit. Je ne ressentais plus cette angoisse d'une augmentation hors de contrôle du niveau sonore et de dispersion qui me conduisait jusqu'alors dans une fuite en avant vers le moment de classe, l'enseignement suivants.

Cette reprise en main de ma conduite de classe apportait donc des bénéfices palpables, mais aussi une forme de mal-être vis-à-vis de ma relation à mes élèves.

B) Découverte de ce que la conduite de classe s'opère sur une ligne de crête

Un court échange, qui s'est déroulé à cette époque de l'année entre deux de mes élèves et moi-même, résume parfaitement la situation. Alors que j'étais assis au centre du coin regroupement et que je haussais le ton pour reprendre des élèves au fond de la classe qui chahutaient plutôt que de venir se regrouper, une élève, Ana-Line, les mains sur les oreilles, me

dit, d'un air désolé : « moi ça me fait mal aux oreilles quand tu cries ». À la fois bousculé et peiné par cette remarque, je lui répondis que j'aimerais bien ne pas avoir à crier, mais que parfois j'y étais obligé pour que l'on puisse retrouver le calme. Une autre élève, Jeanne, lui répondit alors, dans une grande bienveillance, tout en me regardant : « ben oui, Cyril il aimerait bien ne pas crier, mais parfois, ben, il peut pas faire autrement… ». Attendri par cette remarque, je lui répondis par un sourire, sans savoir quoi ajouter. Cet échange m'affecta à plusieurs titres. Je fus d'abord attristé par la sévérité du terme « crier » renvoyant à ce que perçoivent mes élèves, là où je ne croyais que « hausser le ton ». J'y voyais une confirmation du sentiment de mal-être vis-à-vis de ma relation à mes élèves à la suite de mon tour de vis en termes de conduite de classe. Mais dans le même temps, la réponse de Jeanne, outre qu'elle était pleine d'indulgence à mon égard, montrait que mes élèves pouvaient comprendre que mes remontrances et haussements de ton étaient destinés à instaurer une certaine atmosphère de classe, donc qu'ils étaient justifiés, et qu'ils ne préjugeaient pas de ma bienveillance à leur égard. Je voyais en outre dans cette réponse compréhensive la démonstration de ce que le lien avec mes élèves n'était nullement brisé. Ma tutrice INSPE, Françoise, à qui je rapportai l'échange un peu plus tard, acheva de me conforter dans cette idée. Selon elle, le fait qu'Ana-Line ose me dire cela si naturellement montrait qu'elle était en confiance, ce qui était un excellent signe. Mes élèves n'avaient donc pas peur de moi.

La première visite de Françoise, début décembre, fut encourageante et m'apporta beaucoup de réconfort. Elle m'affirma qu'elle n'avait pas vu la même chose qu'Agnès deux semaines plus tôt. Ses observations témoignèrent des progrès que j'avais faits dans la construction de ma posture et de ce que la direction que j'avais prise en termes de conduite de classe était la bonne. Françoise souligna que j'avais manifestement construit « une très belle relation aux élèves », que je « sentais » les élèves, et que j'avais installé des choses « très positives ». Toutefois, selon elle, j'étais encore beaucoup trop patient à l'égard de certains comportements, certaines petites « provocations ». Il me fallait être encore plus cadrant en tenant une ligne de conduite « repérante et constante ». Je pris alors conscience que j'avais reconquis une conduite de classe en étant plus intransigeant à l'égard de certains élèves et d'un niveau global de dispersion, mais que j'avais peut-être eu tendance à laisser passer, chez des élèves plus silencieux, moins manifestement perturbateurs, des écarts, des chuchotements répétés, des attitudes qui, sans pour autant perturber la classe, les plaçaient hors du groupe. Je fis part à Françoise du changement que j'avais opéré dans ma posture à la suite de la visite d'Agnès, et des limites que j'avais constatées ainsi que de mon mal-être dans ma relation aux

élèves. Elle me confirma que ce changement avait atteint son objectif : aujourd'hui ma classe était calme, l'atmosphère permettait les apprentissages. Elle me rassura sur la question de ma relation aux élèves, qui était visiblement de qualité. Elle me proposa un certain nombre de trucs et gestes, alternatives au seul haussement de ton (reprendre avec les doigts, varier mon regard, varier l'intonation, surjouer ma colère dans mes expressions…).

Ma tutrice me fit surtout prendre conscience qu'il existe un entre-deux entre l'ordre et la pagaille. Que dans la conduite de classe, se joue un balancier entre le retour au calme et le lâcher prise. Au prix d'un grand nombre de haussements de ton, j'avais bien réussi à reconquérir au sein de ma classe un ordre favorable aux apprentissages, même si, comme nous venons de le voir, ma posture n'était pas encore suffisamment cadrante et ajustée. Mais Françoise souligna que, si je ne devais pas avoir peur d'exiger l'ordre (en variant ma gestuelle professionnelle) s'agissant de la sécurité des élèves et du cadre, une telle exigence permettait en contrepartie de relâcher la bride sur le reste, et notamment dans les enseignements proprement dits durant lesquels il est essentiel que les élèves soient acteurs. En somme, la conduite de classe se joue sur une ligne de crête, entre l'ordre et le lâcher prise. Plus l'ordre est ajusté et assumé sur l'essentiel, plus il permet de lâcher-prise avec les élèves, notamment dans les phases d'enseignement et de recherche.

C) Analyse de ma posture de professeur au moment de la première visite de ma tutrice INSPE et de la deuxième visite de ma PEMF selon le multi-agenda de Dominique Bucheton

Mes deux tutrices vinrent successivement m'observer les jeudi 3 et vendredi 4 décembre. J'analyserai là encore leurs observations et remarques à l'aune du multi-agenda conçu par Dominique Bucheton.

La dimension de **l'atmosphère** a été spécialement discutée ci-dessus. Françoise constate que « les élèves sont au travail dans une ambiance sereine », « déjà très respectueuse de chacun et par chacun », ils « évoluent dans un cadre sécurisé, organisé, pensé et structuré par les apprentissages ». J'ai à cet égard intégré dans mes gestes professionnels certains réflexes, tels que « propose[r] une petite comptine pertinente pour calmer et recentrer les enfants », comme le note Agnès. Sur un plan plus individuel, Françoise souligne que je « sais tout à fait bien valoriser les élèves dans leurs réussites, ce qui participe de la confiance réciproque particulièrement palpables ». Force est de constater que la première visite de ma PEMF a porté

ses fruits en la matière. La reconquête d'une conduite de classe me permet désormais d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Reste à ajuster ma posture et à m'exercer sur la ligne de crête susmentionnée.

En termes de **pilotage des tâches**, Françoise note positivement que je « propose des temps collectifs pour fonder le groupe et des moments plus alloués aux besoins de chaque niveau en tirant pleinement parti des compétences de l'ATSEM », mais que je gagnerais à rythmer davantage les transitions et les temps d'activité. Elle m'encourage à engager une « approche plus différenciée dans la nature des tâches proposées aux élèves » et à « les engager vers plus d'autonomie ».

S'agissant de la dimension du **tissage**, Agnès et Françoise m'enjoignent à « dire à chaque fois aux enfants ce qu'on va faire », à « affiner la verbalisation d[es] objectifs », notamment les notions de critères de réussite et de réalisation, afin que les élèves s'approprient davantage le sens des apprentissages. Elles préconisent de renforcer le tissage entre les activités (Françoise, à propos du lien entre une discussion sur l'implicite à l'occasion d'une activité Narramus, et la compréhension générale) et de faire le plus possible de parallèle avec ce qu'ils peuvent avoir comme expérience du monde (Agnès, à propos de l'atelier en sciences sur les feuilles). Françoise relève néanmoins mes « efforts réels d'explicitation des activités et une attention à utiliser un langage souvent très précis », et le fait que je prends « le temps de poser les enjeux de chaque atelier ».

Concernant l'**étayage**, si Françoise fait état d'un « bon étayage lors de l'atelier dirigé » qu'elle a observé, elle souligne toutefois qu'il doit davantage être anticipé, et ce aux fins d'une différenciation plus fine en fonction de mes élèves. Lors de l'atelier en sciences qu'elle a observé, Agnès a noté que je pèche encore parfois par un excès d'étayage pouvant « démobiliser » les élèves. Quand il s'agit par exemple d'observer les multiples aspects de différentes feuilles, j'ai tendance à verbaliser pour eux les constats avant de les laisser s'exprimer. À l'inverse, pour introduire une technique de décalque de feuille, je leur montre une fois la façon de faire sans suffisamment expliquer, et dois par la suite conduire leur geste pour pallier l'insuffisante appropriation du geste.

Enfin, en termes de **savoirs** proprement dits, Agnès souligne d'abord sur le plan formel le contraste avec sa précédente visite, puisqu'elle observe une « fiche de préparation de la

séance de découverte du monde très riche », qui « commence à se structurer ». Françoise constate que j'ai « indéniablement réfléchi aux séances », en me servant « de supports reconnus pour proposer des activités didactiquement denses ». Elle note ma « recherche de dispositifs variés et susceptibles de mettre les élèves en recherche ou en entrainements ». Mes deux tutrices soulignent toutefois qu'il me reste à affiner mes préparations afin de mieux « distinguer les enjeux didactiques » et mieux cibler l'objectif au cœur de mes séances, en vue d'opérer des choix plus justifiés en termes d'apprentissage. Françoise prend pour exemple le fait que mes élèves de grande section étant performants, ils auraient besoin d'être confrontés à des situations « sans doute plus résistantes », quand Agnès s'appuie sur le constat que ma séance de sciences vise « trop d'objectifs » et multiplie les phases d'apprentissages, de sorte que les activités n'ont « pas toujours entre elles un lien lisible par les enfants ».

Au terme de ces visites du début du mois de décembre se dessinait donc un tableau bien différent de celui dressé par ma PEMF deux semaine auparavant. Mes efforts en termes de tissage entre différentes activités et explicitation de celles-ci se firent sentir. Les modifications apportées à ma posture et ma conduite de classe apportèrent une nette amélioration de l'atmosphère de classe, bien plus propice aux apprentissages. Ce climat engendrant moins de tension, chez moi comme chez les élèves, mon pilotage de classe s'en trouva apaisé et plus ajusté. La question de ma posture ayant enfin pu passer au second plan, mes tutrices purent davantage concentrer leur regard sur les dimensions des savoirs et de l'étayage, qui sont au cœur des enjeux didactiques et pédagogiques de l'enseignement. Sur ces points, mes tutrices observaient notamment un manque d'anticipation et une forme d'approximation dans l'appréhension des enjeux didactiques et des objectifs de mes activités. Ces difficultés soulevaient la question de mon ajustement à la zone proximale de développement de mes élèves.

J'allais pouvoir travailler pleinement ce problème lors de la période 3, au gré de modifications d'organisation avec binôme et d'un dispositif atypique suggéré par Françoise.

III. GAP et prise de conscience « existentielle » : l'acceptation de l'inconnu et du lâcher prise, quand l'auteur s'autorise à faire autorité

A) Prises de conscience permises par un GAP chez un collègue PES

Face à mes questionnements encore latents quant à ma posture de professeur, à la question de l'autorité et à mes difficultés à appréhender la zone proximale de développement de mes élèves, Françoise eut l'idée de me proposer une modalité d'aménagement de parcours original : aller observer, non pas un collègue expérimenté, mais un de mes pairs PES, lors d'une journée de classe. L'idée était non seulement de me donner à voir un collègue PES ayant surmonté les difficultés auxquelles j'achoppais, mais également de me proposer de chausser les lunettes d'un formateur en visite, afin de procéder à une analyse critériée de sa pratique et, ce faisant, par une sorte de jeu de double-miroir réflexif, de la mienne. En tout début de période 3, le 8 janvier, je me rendis donc avec ma tutrice dans la classe de mon collègue Franck, pour l'observer conduisant sa classe (de PS-GS) et dresser un compte-rendu de visite, que je lui ai lu et que nous avons discuté à l'occasion d'un entretien d'auto-confrontation croisée.

Ce « groupe d'aménagement de parcours » fut en ce qui me concerne un instrument de transformation notable, tant en termes de prise de conscience que d'implications pratiques sur ma posture et ma conduite de classe. La structure du dispositif est elle-même d'une grande richesse. Car se faire observateur, c'est d'abord se questionner sur ce que l'on doit observer, donc rendre explicites à soi-même des critères d'observation à l'aune desquels on est soi-même évalué au cours de notre formation. Cet effort de structuration de l'analyse d'une pratique qu'impose l'exercice offre en retour un regard plus averti sur sa propre pratique : on comprend mieux ce que l'on peut (légitimement) attendre de nous et l'on est mieux outillé pour s'auto-évaluer de manière réflexive et ajuster ses gestes professionnels en conséquence. Ensuite, au cours de l'exercice, chaque instant de vie de classe observé fait écho aux propres expériences de l'observateur devant ses élèves. Chaque remarque faite au pair observé est une remarque que l'on s'adresse indirectement à soi-même, soit à titre de résolution pour l'avenir, soit en guise de piqûre de rappel. Cet exercice a en outre la vertu de donner à voir une autre pratique, une autre posture, d'autres gestes professionnels, une façon différente d'entrer en relation à d'autres élèves. On réalise ainsi qu'il y a autant de pratiques que de professeurs, donc tout autant de sources potentielles d'enrichissement de la sienne, mais on perçoit aussi que chaque pratique s'ancre dans la spécificité d'une relation qu'un professeur a construite avec ses élèves.

Comparer le « faire » d'un de mes pairs au mien m'a permis de prendre conscience de mes propres qualités et de constater que ce qui me pose problème n'est pas nécessairement source de difficulté pour mon collègue. J'ai par exemple pu mesurer que mon souci d'exactitude sémantique et de précision lexicale avec les élèves, non seulement dans les moments d'apprentissage, mais aussi dans tous les instants de régulation ou de vie de classe, constitue une de mes forces qui ne va pas de soi pour tout professeur. J'ai à l'inverse constaté combien Franck était à l'aise dans l'imprévu et n'avait aucun complexe à tenter ce qu'il sait ne pas maîtriser, là où il m'était très difficile de me risquer à l'inconnu et de présenter quelque chose que je croyais ne pas maîtriser (v. en annexe le compte-rendu du GAP pour l'analyse plus détaillée des séances observées chez Franck). Les bénéfices de tels constats étaient de deux ordres. Tout d'abord, reconnaître ma pathologie étant le premier pas vers la guérison, identifier plus finement mes difficultés était une étape essentielle pour arriver à terme à les surmonter. En l'espèce, avoir fait la lumière sur cette crainte de perte de maîtrise qui irriguait ma pratique professionnelle me permet aujourd'hui de questionner systématiquement les peurs et blocages qui émergent en moi, ce qui suffit parfois en soi à les dissiper. En second lieu, voir à l'œuvre un de mes pairs libéré des difficultés qui étaient les miennes offrait une source d'inspiration aussi bien « spirituelle » que parfois très pratique (des « trucs » ou gestes que je peux réinvestir à mon tour) et me convainquait qu'aucune raison ne s'opposait à ce que j'arrive à mon tour à surmonter lesdites difficultés.

Cette visite fut l'occasion d'une prise de conscience plus profonde de certains de mes fonctionnements et de nœuds qui entravaient parfois l'évolution de ma pratique professionnelle dans le cadre de ma formation. Le fait que Franck était à certains égards mon opposé dans sa posture et ses gestes – ce pour quoi ma tutrice l'avait choisi dans le cadre de ce GAP – avait très probablement favorisé l'émergence de ces conclusions introspectives. En effet, outre les aspects langagiers et ceux relatifs à la prise de risque et la confiance face à l'inconnu, Franck et moi nous opposions entre autres sur la question de l'appréhension de la zone proximale de développement des élèves. Là où mon collègue en avait une connaissance presque intuitive, qui lui permettait de rebondir bien plus aisément dans l'instant en fonction des difficultés et besoins des élèves, il m'était alors bien plus délicat de percevoir, en tout cas *a priori*, quels seraient les facultés, opportunités, intérêts de mes élèves face à telle ou telle activité. Je réalisai que cette difficulté à me placer à hauteur de mes élèves, à appréhender leur ZPD, connaissait probablement plusieurs sources. Mon passé professionnel dans le droit, où je passais mes

journées à manier avec application une plume jargonneuse et soutenue, n'y était sans doute pas étranger. Tant le public à qui je m'adresse aujourd'hui que la finalité de mes prises de parole sont radicalement différents d'hier. Mais une autre cause d'importance qu'avait révélé cet exercice consistait en ce besoin de contrôle et cette crainte face à l'inconnu. C'est grâce aux talents maïeutiques de ma tutrice que je mis ainsi le doigt sur cette source endogène provoquant parfois une forme d'angoisse face à mes élèves et une forme d'entrave dans mes préparations.

En effet, par une sorte de sentiment d'imposture – abordé précédemment dans cet écrit – que je pensais inconsciemment conjurer en cherchant à tout maîtriser, je ne « m'autorisais » pas (racine du mot « autorité ») à tenter des activités insuffisamment balisées, à essayer de nouvelles choses, et *a fortiori* à créer. Il en résultait une appréhension didactique du savoir enseigné sans doute trop rigide et une relation pédagogique aux élèves certainement trop verticale. N'osant laisser aux élèves l'espace nécessaire pour agir, réagir, dire, hors de ce que j'attendais d'eux *a priori*, je me privais d'une part considérable de données récursives vivantes sur la pertinence de ce que je préparais et enseignais, et des ajustements que leur réception permet normalement, tant *a posteriori* que dans l'ici et maintenant (cette faculté de rebondir qui me faisait sans doute défaut).

Je tirai de ce GAP une conclusion déterminante : je ne pourrais apprendre – notamment s'agissant de la ZPD de mes élèves – et avancer substantiellement dans ma formation qu'en osant prendre le risque de rater, qui n'a d'autre conséquence – ayant pour seul juge la bienveillance des élèves – que celle, précisément, d'apprendre. Cela passerait par l'acceptation de l'incertitude et du tâtonnement. Cela impliquerait aussi de ne plus avoir peur de laisser de l'espace aux élèves pour m'aider à mieux les comprendre et coconstruire, sinon faire vivre, l'objet enseigné.

Ce GAP et les prises de conscience qu'il fit émerger en moi arrivaient à point nommé en ce tout début de mois de janvier : le changement de modalités de préparation et de mise en œuvre des ateliers de maths et français décidé avec ma binôme pour la période 3 allait me permettre de réaliser un travail dont je serais bien plus « auteur » en termes didactiques et pédagogiques.

B) Devenir « auteur » pour construire une posture de professeur appréhendant mieux ses élèves

Dans ma classe, les mathématiques et le français sont dans l'emploi du temps abordés en première partie de matinée. Du fait de la spécificité du double-niveau, nous devons préparer pour ces temps scolaires quatre ateliers : deux sont dirigés (l'un par le professeur, l'autre par l'ATSEM), l'un en français et pour un des deux niveaux, l'autre en maths, pour l'autre niveau, les deux autres étant des ateliers autonomes, selon les mêmes modalités (français et maths, GS et MS). Chacun de ces ateliers accueille de 4 à 6 élèves (les élèves restants ayant librement accès à une douzaine d'activités de jeux ou d'entraînements de logique, graphisme, créativité, etc.). Ma binôme et moi avions jusqu'alors adopté un fonctionnement bien particulier pour la préparation, la mise en place et la mise en œuvre de ces ateliers de mathématiques et français. Nous nous attribuions chacun soit les mathématiques, soit le français, dont nous nous chargions de préparer l'ensemble des ateliers pour la période à venir et pour les deux niveaux d'élèves de notre classe. Nous organisions ensuite ensemble la programmation des ateliers pour la période afin de respecter les alternances évoquées (qu'il y ait pour chaque séance deux ateliers de mathématiques et deux de français, et que chaque niveau de classe ait à la fois du français et des mathématiques). Dans un souci de continuité des enseignements pour nos élèves tout au long de la semaine, nous mettions ensuite en œuvre la programmation, indépendamment du professeur qui avait préparé les ateliers. En un cycle de trois jours, tous les élèves étaient normalement passés aux ateliers de leur niveau, et nous passions alors à l'ensemble d'ateliers suivant (v. en annexe les programmations des période 1 et 2 en français et mathématiques).

Cette organisation avait quelques avantages. Sur une période donnée, j'avais au moment de la conception une vue d'ensemble des compétences des élèves s'agissant d'une discipline. Côté élèves, ces derniers poursuivaient le même cycle d'ateliers tant qu'il n'était pas terminé, qu'ils soient avec Mathilde ou avec moi. Mais les nombreux inconvénients de cette organisation semblaient l'emporter. En premier lieu, je me privais de la conception de tous les ateliers touchant une des deux disciplines majeures des enseignements scolaires. Ensuite, je ne pouvais assurer le suivi pour tous mes élèves des ateliers que j'avais personnellement conçus. Enfin, les cycles des ateliers mis en œuvre se succédaient très rapidement, ce qui engendrait beaucoup d'empêchements dans la construction de ma posture de professeur. En effet, chaque semaine donnée, je devais parfois m'approprier et réaliser la fiche de préparation de 8 ateliers (outre les ateliers des autres disciplines), dont je découvrais la moitié d'entre eux, ce que je n'avais absolument pas le temps de faire correctement. En outre, je ne mettais parfois en œuvre les

ateliers qu'une seule fois, de sorte que je ne pouvais pas, en vue des deuxième et troisième passages, tirer profit de ce premier passage pour modifier telle consigne, telle tâche, telle façon d'aborder le vocabulaire, etc. Je devais à l'inverse systématiquement anticiper et préparer le matériel des 4 ateliers suivants pour ma binôme en fin de semaine, ce qui ne manquait pas d'alourdir ma charge mentale. Au hasard des passages des élèves dans les différents ateliers, il arrivait parfois que s'écoule plus d'un mois sans que je voie en atelier dirigé certains de mes élèves. Enfin, était particulièrement chronophage le temps passé en transmissions avec Mathilde chaque moitié et fin de semaine, pour expliquer ce qui avait fonctionné, quels élèves étaient passés, lesquelles avaient été particulièrement en difficulté, etc.

À la fin de la période 2, Mathilde et moi décidâmes donc d'organiser autrement la préparation, la mise en place et la mise en œuvre des ateliers de mathématiques et français à compter de la période 3. Nous nous répartîmes l'ensemble des compétences à aborder pour les deux niveaux, à charge pour chacun de concevoir des ateliers permettant l'acquisition de ces compétences, de les préparer matériellement et de les mettre en œuvre en classe. Je réalisai très rapidement que cette nouvelle organisation m'apportait un sentiment de liberté et une satisfaction que je sentais être au cœur du métier de l'enseignant : celles de décider soi-même quels nous semblent être les ateliers les plus appropriés, d'imaginer nos élèves affairés à la tâche que nous avons pensée, de rechercher les situations qui sont les plus riches pour eux,… Je pris conscience aussi du soulagement que m'apporta le fait que Mathilde ne mettrait plus en œuvre mes ateliers : je n'allais plus réfléchir mes préparations avec la crainte d'être jugé par ma binôme, mais avec pour seul objectif à l'esprit l'intérêt de mes élèves. Je touchai là du doigt une des fameuses angoisses révélées par le GAP qui m'empêchaient de me faire pleinement « auteur » de mes enseignements. Je constatai aussi que cette nouvelle modalité me donnait une meilleure vue d'ensemble de ce que ferait ma classe avec moi. Sur le plan du suivi de mes élèves, je pouvais enfin observer chacun de mes élèves, sans exception, sur un atelier donné. Ceci me permettait dès lors d'évaluer bien plus finement les facilités et difficultés de chacun, les écarts au sein de la classe, les besoins particuliers d'untel ou de tel autre, et, ce faisant, la zone proximale de développement de mes élèves. Le fait de diriger trois jours durant un atelier que j'avais longuement conçu, pensé, préparé en amont, me permettait en outre désormais d'ajuster au fur et à mesure en fonction de mes observations ce qui n'allait pas ou ce qui pouvait être amélioré, mais aussi de mieux anticiper de futurs ateliers en fonction des réactions et interactions de mes élèves à telle ou telle tâche (v. en annexe les programmations des ateliers de français et mathématiques pour les périodes 3 et 4, ainsi que quelques fiches de préparation).

Les avantages de la nouvelle organisation étaient donc nombreux. Ils me permettaient désormais de me sentir bien plus « auteur » de mes enseignements, tout en me garantissant plus de temps – de conception, de préparation, de suivi – pour incarner au mieux ce rôle. En devenant auteur, je pus entamer une mue me permettant d'endosser les attributs didactiques et pédagogiques d'un professeur. Anticiper davantage et plus finement mes ateliers me permettait d'en mieux cerner les enjeux didactiques. Passer plus de temps pour les mettre en œuvre me permettait de les ajuster et d'évaluer au plus près s'ils atteignaient ou non leur but. Accompagner chacun de mes élèves dans ces activités que j'avais pensées me permettait de mieux les connaître, mieux saisir leur zone proximale de développement, mieux adapter ma pédagogie, mieux penser la suite de leurs apprentissages. S'agissant par exemple des ateliers de graphisme pour mes élèves de moyenne section, concevoir l'ensemble de la progression relative au tracé des lettres en capitale me permit de prendre conscience de la lourdeur et du caractère chronophage des ateliers proposés en la matière par le manuel Accès, consistant à proposer autant d'ateliers qu'il existe de formes de lettres (les lettres droites, les lettres obliques, les lettres rondes, etc.). Et de fait, lors d'un de ces ateliers, je constatai, démuni, qu'alors que certains élèves arrivaient parfaitement à tracer les lettres et s'ennuyaient une bonne partie de l'atelier, d'autres éprouvaient au contraire de grandes difficultés, n'étaient pas capables d'avancer sans que je les assiste physiquement et semblaient ne pas tirer de bénéfice substantiel de l'atelier. Aidé dans ce constat par Agnès, qui me partagea sa critique de la façon d'aborder la graphie en fonction de la forme des lettres, je remédiai ma séquence sur ce point, en suivant son conseil : proposer de partir de l'écriture de mots faisant sens pour les élèves (issus du conte étudié alors en classe), en relevant pour chacun les graphies posant difficultés, tout en permettant aux élèves avancés d'écrire davantage de mots.

Mes deux tutrices rendirent compte de ces avancées lors de leurs visites ultérieures.

C) Analyse de ma posture de professeur-auteur lors des visites suivantes de mes tutrices à l'aune du multi-agenda de Dominique Bucheton

Pour sa deuxième visite, Françoise vint m'observer le jeudi 4 février 2021, et le 12 mars (en début de période 4), Agnès vint accompagnée d'Emmanuelle, une candidate au

CAFIPEMF, qui réalisa elle-même l'entretien d'auto-confrontation croisée. J'analyserai le compte-rendu de ces visites à l'aune du multi-agenda de Dominique Bucheton.

L'**atmosphère** de la classe est qualifiée par Emmanuelle de « sereine ». Elle relève que lors du temps d'accueil, « structuré », en dépit de l'absence de l'ATSEM, je « reste attentif à ce qui [se] passe [en classe] tout en accueillant parents et enfants ». Elle note que « les activités autonomes variées [qui] sont proposées (jeux de construction, pâte à modeler, matériel de dessin, lettres symboliques, 2 postes informatiques à disposition) » obtiennent l'adhésion des enfants et favorisent, ce faisant, la sérénité et le calme de l'atmosphère. Emmanuelle constate qu'alors qu'émerge un conflit, j'interviens « avec bienveillance mais fermeté pour [le] résoudre », que je suis capable de « récupérer l'attention des élèves » « par des chansons et gestes ». Elle valorise le fait qu'après les ateliers, je « propose aux élèves un temps de réflexion sur la qualité de climat de classe pendant le travail », et également que « lors du regroupement, les réalisations des élèves sont mises en valeur ». Françoise souligne quant à elle mes progrès (« quels progrès ! ») dans la gestion de classe.

En termes de **pilotage des tâches**, Françoise observe des « préparations plus personnelles, plus autonomes, qui donnent à Cyril la possibilité de se sentir pleinement responsable, auteur de ce qu'il propose à ses élèves ». Elle m'invite à continuer à « affiner les documents professionnels de préparation, (progressions, différenciation, évaluation) en formalisant plus nettement les concepts didactiques ». Agnès se réjouit également de ce qu'en termes de préparation, conception de séances construites en séquences, mon travail n'a plus rien à voir avec ce qu'elle observait en début d'année et que je « tiens le bon bout ». En termes d'organisation du temps scolaire, Françoise estime nécessaire que je trouve « un temps spécifique dans la journée pour une verbalisation par l'élève de ses réussites et ou délicatesses lors des ateliers autonomes », mais souligne que, dans l'atelier que je dirige, j'« écoute [mes élèves] ».

S'agissant de la dimension du **tissage**, Françoise observe une « recherche plus systématique de liens entre les ateliers, unis par le thème de Boucle d'Or et ou de l'Ogre mais également complémentaires dans les enjeux de l'entrée dans l'écrit ou de la représentation des nombres et reconnaissance des formes ». Emmanuelle valorise mon souci d'« expliciter la finalité du travail » abordé, même si Françoise m'encourage à « renforcer » l'« explicitation des critères de réussite et de réalisation », et à en « simplifier l'accessibilité ».

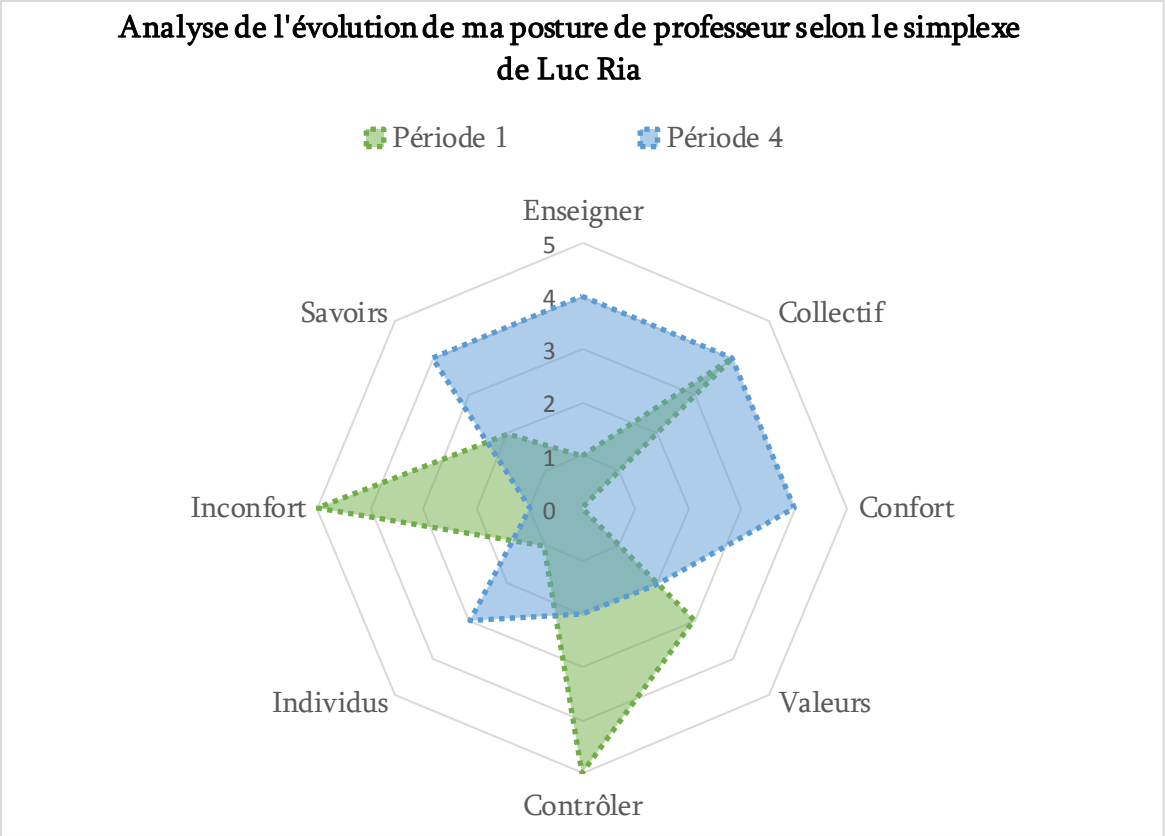
Concernant l'**étayage**, Françoise a observé un atelier dont elle qualifie la guidance d'« excellente ». Elle relève que « je suis à [la] hauteur » de mes élèves. Cette appréhension plus fine de la zone proximale de développement de mes élèves s'accompagne d'après elle d'une « grande rigueur dans la recherche d'un parler professionnel qui installe les élèves dans des apprentissages et non plus dans des activités ». Cet « effort louable d'utiliser un langage professionnel à la fois didactiquement rigoureux et accessible aux élèves » permet de conduire mes enseignements de manière plus ajustée au niveau de mes élèves. Sur ce plan de l'étayage, Emmanuelle note mon souci louable de « valorise[r] les initiatives et propositions des élèves », mais souligne qu'il est important d'invalider clairement les procédures qui sont incorrectes.

Enfin, en termes de **savoirs** proprement dits, Françoise note que l'atelier que j'ai préparé propose une « vraie situation problème » (il s'agissait d'un atelier à destination des moyennes sections visant l'acquisition d'une compétence de reproduction d'assemblages de formes. Chacun, avec ses pièces de puzzle en formes géométriques, devait reproduire par superposition des modèles, faisant pour les premiers apparaître les formes les composant, pour les seconds, seulement la silhouette). Emmanuelle observe, lors du temps de l'accueil, des ateliers libres qui proposent des tâches engageantes pour les élèves et adaptées à leur niveau. Elle pointe toutefois du doigt l'imprécision des enjeux didactiques d'un atelier de géométrie que je dirige sur le thème de la distinction entre carré et rectangle : cet atelier poursuit pour une part un objectif qui n'est « pas en adéquation avec [les] connaissances » des élèves (les GS « maîtrisent déjà la compétence de distinction des carrés et des rectangles […] et connaissent le vocabulaire pour les décrire »), et pour une autre part un objectif bien distinct qui constituerait « un apprentissage en soi » (manipuler des bandes de papier pour comparer des longueurs). Elle questionne en outre la pertinence d'un atelier autonome pour les MS qui pose une situation-recherche ne pouvant « aboutir à un résultat qui réponde réellement à la consigne car aucune tentative ne peut être interprétée avec certitude » : j'avais choisi, dans une séquence portant sur la création et la reproduction d'assemblages par empilement, de proposer en premier une phase de recherche, lors de laquelle les élèves devaient d'abord réaliser plusieurs empilements de trois blocs logiques, puis tenter de dessiner les assemblages, afin qu'ils puissent être reconstitués par d'autres élèves à la seule vue du dessin. Or, s'il existait plusieurs façons de dessiner ces assemblages (ce que ne manquèrent pas d'illustrer les élèves), les dessins ne pouvaient avec certitude désigner un assemblage, si l'on ne posait pas en amont la consigne que les pièces devaient être empilées par ordre décroissant de taille.

En somme, au terme de ces visites, mes tutrices actèrent mes avancées déterminantes en termes de conduite de classe. Mon travail d'équilibriste avançant à tâtons sur la ligne de crête portait ses fruits : l'atmosphère de la classe était désormais sereine, permettant aux élèves d'entrer pleinement dans les apprentissages et à moi d'être au plus proche de leurs besoins, plus précis et ajusté dans mon étayage. Elles notèrent que mes constructions de séquences et préparations matérielles étaient bien plus abouties, dès lors que je me faisais véritablement « auteur ». Cette nouvelle qualité permettait une meilleure vision d'ensemble des tâches, favorisant un pilotage plus ajusté de celles-ci, mais aussi un tissage plus fin des apprentissages, entre eux ou en termes d'explicitation. Et si, sur le plan des savoirs proprement dits, mon travail devait encore être approfondi pour cerner au mieux les enjeux didactiques et la pertinence des dispositifs que je concevais, mes tutrices constatèrent que le cadre et les fondations étaient désormais bien établis pour que le travail quotidien, l'écoute de mes élèves, l'analyse de mes ateliers, me permettent au fur et à mesure d'améliorer cette dimension de ma posture de professeur.

D) Analyse de l'évolution de ma posture entre les périodes 1 et 4 à l'aune du simplexe de Luc Ria

Le simplexe est un outil développé par Luc Ria pour permettre aux professeurs d'analyser la progression de leur pratique en classe en fonction de huit organisateurs génériques en interaction les uns avec les autres, chacun notés sur une échelle de 0 à 5[4]. Au terme de la réflexion que j'ai menée tout au long de mon année de formation et compte tenu des analyses formulées dans cet écrit, voici le simplexe que je propose pour décrire l'évolution de ma pratique professionnelle entre les périodes 1 et 4.



Enseigner/Contrôler : Ma pratique a beaucoup évolué du point de vue de ces deux organisateurs. Alors que j'étais, en première période, particulièrement préoccupé par l'idée de contrôler ce qui se passait dans ma classe (5), je n'arrivais pourtant pas à obtenir l'ordre recherché, de sorte que j'étais finalement très peu tourné vers l'enseignement proprement dit (1). Arrivé en période 4, la conduite de classe que j'ai réussi à conquérir me permet d'être beaucoup moins préoccupé par l'idée de contrôle (2). Corrélativement, je peux prioritairement me préoccuper de la dimension « enseigner » (4).

Savoirs/Valeurs : Dans les dispositions qui étaient les miennes au cours de la première période de l'année, la transmission des savoirs me semblait laborieuse et peu efficiente (2). Peu assuré dans ma pratique et peu ajusté dans ma conduite de classe, bien que je peinais dans cette tâche, j'étais attaché à transmettre les valeurs censées permettre une atmosphère de travail et l'apprentissage du devenir élève (3). En période 4, grâce à la meilleure atmosphère qui s'est instaurée et au travail réalisé au long de l'année avec mes élèves, ma pratique s'oriente de manière plus efficace vers les savoirs proprement dits (4). Je suis moins tourné vers les valeurs (2), qui, en termes de savoir-être élève, sont désormais mieux intégrées par les élèves de ma classe.

Collectif/Individus : Angoissé à l'idée de perdre la maîtrise de ma classe, mon début d'année était marqué par une modalité d'adressage presque exclusivement tournée vers le

collectif (4) – que j'arrivais néanmoins très peu à réguler – laissant peu de place à l'adressage à l'individu (1), sinon pour des remarques individuelles liées au comportement. En P4, l'amélioration de l'atmosphère de classe et la conquête d'une conduite de classe plus juste me laisse l'opportunité de m'adresser bien plus régulièrement aux élèves de façon individuelle dans les temps d'ateliers dirigés, d'ateliers libres ou de régulation (3), tout en gardant une modalité d'adressage substantielle (mais plus efficiente) au collectif dans les temps de regroupement (4).

Confort/Inconfort : Le rapport entre ces deux dimensions presque antagonistes s'est radicalement inversé entre le début de mon année et ma fin d'année. Alors que l'angoisse, la sensation de perdre le contrôle, l'impression de ne rien réussir à enseigner, me plaçaient en début d'année dans une situation d'inconfort extrême (5), cet inconfort s'est presque complètement estompé (1), au gré de toutes les évolutions décrites tout au long de cet écrit, au profit d'un sentiment de bien-être palpable dans ma classe en période 4 (« confort » passé de 0 à 4).

Conclusion : un professeur débutant armé pour poursuivre sa construction professionnelle

Comme en témoigne cet écrit, cette année de formation fut d'une intense richesse pour le professeur des écoles débutant que je suis. La complexité et la multiplicité des enjeux dont recèlent ces quelques mois censés nous former exigent des PES un engagement, une endurance et une capacité d'auto-critique qui nous offrent, en récompense, la satisfaction d'un panorama frappant de notre progression en une si courte période. En ce qui me concerne, le travail approfondi pour questionner ma posture, pour conquérir une conduite de classe, pour m'autoriser à faire autorité et me faire auteur de mes enseignements, pour accepter de lâcher prise, et pour mieux connaître mes élèves et appréhender leur zone proximale de développement, n'a certes pas permis de régler définitivement toutes ces problématiques qui me sont propres, mais m'a permis un certain nombre de prises de conscience, de réflexions, d'expériences, d'ajustements, qui m'ont fait grandement avancer dans la construction de ma posture et de mes gestes professionnels, et qui sont autant d'outils qui me servent et me serviront à les amender continuellement.

En faisant la part belle à ma situation en classe, devant mes élèves, cet écrit a passé sous silence l'intense activité réflexive développée à côté de mon école. Or, si j'ai pu tenir bon dans

les difficultés, face aux échecs, et en dépit des critiques parfois difficiles à entendre, c'est certainement grâce aux contacts noués avec une dizaine de mes pairs PES. Les échanges réguliers, les partages d'humeurs, de joies, de réalisations, les encouragements et soutiens, et même la simple sensation de ne pas être le seul à vivre cette épreuve, ont été une aide précieuse pour tenir, enrichir ma pratique, et teinter cette folle expérience d'une superbe couleur de solidarité humaine. Par ailleurs, les nombreux cours dispensés à l'INSPE en didactique des différents enseignements et en mise en situation professionnelle ont été des instruments décisifs pour m'outiller, pour analyser et relire certaines premières expériences, pour partager mes doutes et difficultés. Je citerais parmi beaucoup d'autres les cours portant sur l'explicitation ou le tissage, qui m'ont apporté des éclairages particulièrement neufs sur ma façon d'enseigner. La qualité, l'attention et le dévouement des « profs de profs » qui m'ont dispensé tous ces cours ont été de précieux et réconfortants catalyseurs de réussite. Le soutien, professionnel, intellectuel, moral, psychologique, de ma tutrice INSPE, qui était en action tant dans le volet « école » que le volet « formation », fut particulièrement déterminant : sa précision didactique, ses talents de maïeutiques, ses qualités humaines, m'ont permis de me sentir valorisé quand je doutais de moi, d'être vivement coaché quand je manquais de volonté, d'être éclairé quand tout me semblait obscurci.

Si ces quelques mois de formation accélérée n'ont pas fait de moi un enseignant accompli, j'arrive aujourd'hui enfin à me reconnaître et à m'assumer comme professeur. Et ce, d'une part parce qu'en regardant derrière moi je vois le chemin, ô combien long et tortueux, parcouru jusqu'ici, mais d'autre part, parce que je me sens désormais à même de poursuivre ma formation par mes propres moyens. Or, quelle que soit son expérience, un enseignant est toujours un professeur en formation. J'aimerais certes beaucoup continuer à suivre les prochaines années des cours aussi riches que ceux qui m'ont été proposés à l'INSPE et être assisté dans mes expériences quotidiennes de tuteurs me permettant de les relire plus finement et objectivement. Mais l'objectif de ces cours et de ces tutorats me semble avoir été atteint : à l'instar d'un tuteur qui aide la jeune plantule à pousser dans la bonne direction avant d'être suffisamment robuste pour continuer seule sa croissance, mes tutrices et les cours suivis m'ont apporté un cadre structuré, des grilles d'analyses, des ressources, une direction, qui me permettent aujourd'hui d'être armé pour affronter les nouvelles et riches situations qui continueront à se présenter à moi tout au long de ma carrière, évoluer avec les centaines d'élèves qui composeront mes classes, et poursuivre mon travail réflexif d'auto-critique.

BIBLIOGRAPHIE

[1.] Dominique Bucheton, Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 2009, 3(3), pp. 29-48

[2.] Jean Houssaye, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1988

[3.] Lev Vygotsky, *Pensée et Langage*, Terrains/Éditions Sociales, 1985, p. 270

[4.] Luc Ria, « Simplexe du travail enseignant », Plateforme Néopass@ction, http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/outil2

ANNEXES

1. Compte-rendu de 1re visite d'Agnès (20.11.20)
2. 1re programmation/progression de ma séquence en sciences sur les végétaux
3. Version finale de la progression de ma séquence en sciences sur les végétaux
4. Compte-rendu de 2e visite d'Agnès (04.12.20)

5 Compte-rendu de 1re visite de Françoise (03.12.20)

6. Compte-rendu du GAP dans la classe de Franck (08.01.21)
7. Compte-rendu de visite d'Emmanuelle (candidate au CAFIPEMF) (12.03.21)
8. Programmations des ateliers de maths et français des périodes 2, 3 et 4
9. Fiches de préparations d'ateliers de mathématiques et français

Annexe 2. 1re programmation/progression de ma séquence en sciences sur les végétaux

Jour	Séance	Objectifs	Déroulement	Matériel	Organisation
1	Le vivant et le non-vivant, le végétal et l'animal	Apprendre à différencier le vivant du non-vivant en découvrant les caractéristiques propres aux êtres-vivants ; découvrir la distinction animal/végétal	1. Observation et récolte des différents éléments nous entourant dans la petite cour derrière l'école 2. Présentation des éléments récoltés et de ceux présents sur les cartes à découper 3. Tri par 2 ou 3 groupes des éléments et cartes selon le critère vivant/non vivant 4. Échange et comparaison des résultats et arguments retenus 5. Conclusion sur le vivant (reproduction, croissance, production d'énergie, nutrition) 6. Prolongement sur la distinction, au sein du vivant, entre animaux et végétaux	- sac et sécateur pour récolter - cartes-images à découper représentant différents éléments - grande feuille pour trace écrite de la mise en commun	1. (fonction du temps) Sortie groupe dans la petite cour 2. Groupe autour d'une grande table 3. Trois groupes 4, 5 et 6. Coin regroupement
2	Observation des organes mâle et femelle d'une fleur de tulipe	Réaliser une dissection en suivant un protocole simple décrit par l'enseignant ; découvrir la structure d'une fleur, ses organes sexuels et leur fonction	1. Dissection de la fleur de tulipe (une pour deux) 2. Observation et description des pétales, des étamines, du pistil. Discussion sur leur rôle. 3. Trace écrite : découpage des différents organes à coller dans l'ordre, puis coloriage éventuel	- 6 fleurs de tulipe - 6 pinces à épiler - 12 feuilles + organes de la fleur à découper	1 et 2. Grande table ou deux tables, puis coin regroupement 3. petits groupes sur trois tables
3	Observation des différentes graines	Comparer la structure de différentes graines afin de montrer que, malgré une diversité de formes, les graines ont toutes la même organisation	1. Observation de l'aspect extérieur 2. Retrait du tégument et dissection des graines 3. Observation des différentes parties identifiables, échange sur le rôle de chaque partie de la graine 4. Trace écrite : Dessin d'une graine à légender à l'aide de pictogrammes	- dizaine de graines de différentes espèces - couteau - 12 x dessins de graine et pictogrammes	1 à 3. Grande table ou deux tables 4. petits groupes sur trois tables
	Que faut-il pour qu'une plante pousse ? (1/2)	Découvrir les éléments nécessaires à la croissance d'une plante au travers d'une démarche d'investigation	1. Formulation d'hypothèses sur les éléments nécessaires au bon développement d'une plante. 2. Mise en place des expériences permettant d'isoler les facteurs lumière, eau, et terre	- Feuille pour noter les hypothèses - Plants - Lieu éclairé, lieu obscur, de quoi arroser	1. Coin regroupement 2. Grande table

4	Que faut-il pour qu'une plante pousse ? (2/2)	Découvrir les éléments nécessaires à la croissance d'une plante en analysant les résultats d'une expérience	1. Rappel de la séance d'il y a deux semaines et de l'expérience mise en place 2. Observation des résultats 3. Conclusion sur les éléments nécessaires ou non à la croissance d'une plante 4. Trace écrite		
	Que faut-il pour qu'une graine germe ? (1/2)	Découvrir les éléments nécessaires à la croissance d'une graine à travers une démarche d'investigation	1. Formulation d'hypothèses sur les différents éléments nécessaires à la germination d'une graine. Sont-ce les mêmes éléments nécessaires à la croissance de la plante ? 2. Mise en place des expériences permettant d'isoler les facteurs lumière, eau, chaleur,… ?		
5	Que faut-il pour qu'une graine germe ? (2/2)	Découvrir les éléments nécessaires à la germination d'une graine en analysant les résultats d'une expérience	1. Rappel de la séance de la semaine passée et de l'expérience mise en place 2. Observation des résultats 3. Conclusion sur les éléments nécessaires ou non à la germination d'une graine et comparaison avec la croissance de la plante 4. Trace écrite		

Annexe 3. Version finale de la progression de ma séquence en sciences sur les végétaux

Jour	Séance	Objectifs	Déroulement	Matériel
1	Le vivant et le non-vivant	Découvrir la distinction entre le vivant et le non-vivant ; Tenter une première approche des caractéristiques du vivant ; Entrevoir la distinction animal/végétal	1. Observation et récolte des différents éléments nous entourant dans la cour arrière 2. Retour en classe et observation des éléments récoltés 3. Présentation et tri des cartes selon le critère vivant/non vivant 4. Relecture et correction des arguments 5. Correction du classement des cartes 6. Prolongement sur le végétal/animal à partir des éléments récoltés	- sac pour récolter - cartes-images représentant différents éléments - deux barquettes pour trier les cartes vivant/non-vivant - tableau pour écrire propositions/remarques
2	Les graines	Identifier les caractéristiques communes aux graines, comprendre la fonction d'une graine	1. Observation et manipulation de différentes graines 2. Tri graine/pas graine 3. Trace écrite à partir de l'observation des points communs et différences	- multitude de différentes graines et quelques intrus, - deux barquettes pour trier - feuille pour noter les remarques des élèves
	La germination des graines (1/2)	S'interroger sur les besoins d'une graine en mettant en place un protocole d'expérience	4. Discussion sur la fonction de la graine et hypothèses sur la germination 5. Mise en place du protocole d'expérience	- Feuille pour noter les hypothèses - pots de yaourt (x11) - Eau, terre, graines à germer - étiquettes eau et terre
3	Que faut-il pour qu'une graine germe ? (2/2)	Observer et analyser les résultats d'une expérience ; Découvrir les éléments nécessaires à la germination d'une graine	1. Observation des résultats de l'expérience de germination 2. Observation d'une racine 3. Trace écrite : dessin de l'expérience	- Pots issus de l'expérience mise en place - fiches des deux schémas de germination (X12) - Crayons de bois et de couleur
	Les étapes de développement de la plante	Mettre en ordre chronologique les étapes de développement d'une plante à partir de la germination de la graine	4. Remise en ordre chronologique des images 5. Conclusion	- 8 images des étapes de développement de la plante (X12) - feuilles A4 sur lesquelles coller - colles
4	Les feuilles	Découvrir la diversité des feuilles ; Découvrir la nature des feuilles, les nervures et leur	1. Observation et manipulation de différentes feuilles 2. Observation de sève 3. Décalque de feuilles à la craie 4. Tracé du contour de deux feuilles	- Différentes feuilles (ciboulette, menthe, laurier, chêne, charme, ginkgo,

		fonction : transporter la sève	5. Conclusion et trace écrite	lavande/romarin, érable, pin,…), - feuilles A4, - craies de couleur
5	Les arbres et les saisons	Découvrir le développement des feuilles au cours des saisons	1. Rappel de la séance sur les feuilles 2. Observation d'images et réflexion sur le cycle des saisons 3. Tri des images selon la saison 4. Trace écrite : dessin sur le cycle des saisons	- Crayons de couleur, - images d'arbres en différentes saisons, - 4 barquettes, - fiches arbres des 4 saisons à remplir

Annexe 7. Compte-rendu de visite d'Emmanuelle (candidate au CAFIPEMF) (12.03.21)

Fiche de Visite du 12 mars 2021
Cyril TOUVET, classe de MS-GS (13/15), école Guiotton à Nantes

	Points positifs	Points à améliorer
Accueil et regroupement	• L'accueil est serein. Le maître, seul en classe, reste attentif à ce qui s'y passe tout en accueillant parents et enfants. Des activités autonomes vériées sont proposées (jeux de construction, pâte à modeler, matériel de dessin, lettres symboliques, 2 postes informatiques à disposition). • L'enseignant intervient avec bienveillance mais fermeté pour résoudre un conflit. • Lors du regroupement, les réalisations des élèves sont mises en valeur. • L'attention des élèves est récupérée par des chansons et gestes • Lors de la présentation des ateliers, l'enseignant veille à expliciter la finalité du travail : les productions vont être réutilisées. DERNIER REGROUPEMENT L'enseignant propose aux élèves un temps de réflexion sur la qualité de climat de classe pendant le travail.	• Lors du regroupement, l'appel et le dénombrement des présents est fait par un élève qui se déplace en posant sa main sur la tête de chaque camarade. Cette procédure, bien qu'apparaissant comme efficace, peut induire des erreurs dans la construction du nombre. ATELIER DIRIGE : Carrés et rectangles • Les élèves de GS maîtrisent déjà la compétence de distinction des carrés et des rectangles, ils les dessinent convenablement et distinctement, ils connaissent le vocabulaire pour les décrire : côtés, longueurs, en face. L'objectif visé n'est donc pas en adéquation avec leurs connaissances • « Comment vérifier que les côtés sont de la même longueur? » C'est l'enseignant qui apporte et explique la procédure avec la bande de papier. Une élève propose de « créer » une règle en écrivant des chiffres sur sa bande de papier. Si l'identification du rôle de cet outil est un point positif, il reste crucial de ne pas valider cette procédure car la notion de mesure suppose une unité étalon toujours identique. La manipulation de bandes de papier est un apprentissage en soi, qui doit être maîtrisé avant de pouvoir servir d'outil dans un travail de géométrie. ATELIER AUTONOME : Empilements • La recherche proposée ne peut pas aboutir à un résultat qui réponde réellement à la consigne car aucune tentative ne peut être interprétée avec certitude

Questionnements proposés
Quelle est la place donnée à l'écriture cursive à ce stade de l'année ? Comment donner aux élèves des clés d'observation de la cursive avant même qu'ils soient en situation de production ?
Quels outils et démarches peuvent être tentés pour accompagner le retour au calme d'un élève présentant des difficultés de comportement ? (objets? contrat pour la mise au travail, techniques de respiration…)
Quelle différence entre le dénombrement et le comptage-numérotage ? (cf. *Premiers pas vers les maths* de R. Brissiaud)
Quels sont les objectifs des programmes concernant les mesures de longueurs?
Comment prendre appui sur les propositions d'élèves pour construire les apprentissages? (validation/invalidation)
Quel bilan tirer de cet atelier ? Quelles connaissances sur les carrés et les rectangles ont-ils construite/consolidée ?

Annexe 8. Programmations des ateliers de maths et français des périodes 2, 3 et 4

Période 2 :

ordre	Dirigé PE *MS ou GS 5 élèves max*	Dirigé ATSEM *MS ou GS 5 élèves max*	Autonome écrit *MS ou GS 6 élèves max*	Autonome maths *MS ou GS 6 élèves max*
1	MS – Un petit trait, deux petits traits *Vers l'écriture MS p.47* Compétence : Tracer des traits horizontaux et verticaux	GS – Combien de côtés ? *voir Vers les maths GS* Compétence : Classer des formes planes selon le nombre de côtés	GS – Les lettres dans l'ordre ou à relier *Vers l'écriture GS* Compétence : Ordonner les lettres de l'alphabet 2 fiches supports (ordre puis relier, selon le temps disponible)	MS - Coloriage formes *Vers les maths MS p. 52* Compétence : Reconnaître des formes planes simples Consigne : Colorie les carrés en bleu, les triangles en rouge, les rectangles en vert et les cercles en jaune.
2	GS – Le nuancier graphique *Vers l'écriture GS p.43* Compétences : identifier et inventer des graphismes	MS – La course des grenouilles *voir Vers les maths MS* Compétences : Reconnaître les constellations du dé de 1 à 4 Se déplacer sur une piste orientée	MS – Un petit trait, deux petits traits *Vers l'écriture MS p.47* Compétence : Combiner des traits horizontaux et verticaux pour tracer des +	GS - Combien de côtés ? *Vers les maths GS p. 21* Compétence : Classer des formes planes
3	MS – Le train des constellations Vers les maths MS p. 60 *Préalable : proposer l'activité Vers les Maths MS p. 50 les boîtes à nombres en regroupement MS* Compétences : Reconnaître les constellations du dé de 1 à 6, dénombrer une quantité	GS - Mon prénom en script Vers l'écriture p. 71 « Je discrimine » : Identifier les lettres de son prénom en lettres scriptes	MS – Les lettres d'un mot Vers l'écriture p. 67 « Je manipule » : Identifier deux mots identiques	GS – La bataille *Préalable : jeu en regroupement GS* Compétence : Comparer des quantités (1 à 10)
4	GS – Les nombres de 5 à 10 Vers les maths GS p. 72	MS – Les lettres d'un mot Vers l'écriture p. 67 « Je manipule » : Reconstituer des mots en respectant l'ordre des lettres et le sens de l'écriture	GS - L'alphabet en script Vers l'écriture p. 77 « J'associe » : Associer les lettres de l'alphabet en script et en capitales	MS – Les boîtes à nombres Vers les maths MS p. 53
5	MS – LA BOÎTE A MOTS v. Vers l'écriture p. 69 « Je manipule » : Utiliser les étiquettes de mots nouveaux	GS – Le jeu des jouets Vers les maths GS p. 78 Compétence : dénombrer, utiliser le nombre comme mémoire d'une quantité	GS – Association de lettres Vers l'écriture p. 83 « J'associe » : Associer des lettres en script à de capitales d'imprimeri (coloriage Les Moufles	MS – Le train des constellations Vers les maths MS p. 66
6	GS – Association de lettres Vers l'écriture p. 82 « J'associe » : Associer des lettres en script à des capitales d'imprimerie (jeu Les Moufles)	MS – Le puzzle du cochon et les cartes recto-verso Vers les maths MS p. 68	MS – La boîte a mots Vers l'écriture p. 69 « Je manipule » : S'approprier des mots	GS – Les nombres de 5 à 10 Vers les maths GS p. 73-75
7	MS – Problèmes de comparaison Vers les maths MS p. 72	GS - La lettre au père noël Vers l'écriture p. 95 « Je dicte » : Dicter collectivement une lettre	MS – Ça souffle Vers l'écriture p. 73 « Je manipule » : Placer des objets de façon oblique	GS – La suite retournée *Préalable : jeu en regroupement GS* Compétence : Connaître la suite des nombres en chiffres de 1 à 5 (ou 10)
8	GS – Fabriquer un livre à compter Mise en projet démarrage	MS – La famille des lettres ovales Vers l'écriture p. 70	GS – La lettre au père noël	MS – Le puzzle du cochon et les cartes recto-verso

	Vers les maths GS p. 36	« Je manipule » : Former les lettres ovales à partir d'objets	Vers l'écriture p. 95 « Je copie » : Copier une phrase en capitales d'imprimerie entre deux lignes	
9	MS –La famille des lettres ovales Vers l'écriture p. 70 « J'expérimente et j'écris » Ecrire les lettres ovales en capitales d'imprimerie	GS – Sapin en bandes de papier Compétence : ranger 9 objets selon leur longueur	MS – La famille des lettres ovales Vers l'écriture p. 71 « Je manipule » : Se familiariser avec les lettres ovales	GS – Fabriquer un livre à compter Poursuite du projet en autonomie Vers les maths GS p. 36
10	GS - Dans la hotte du père noël Vers l'écriture p. 96 « Écrire seul » : Commencer à écrire seul des mots	MS – Sapin en bandes de papier Compétence : ranger 6 objets selon leur longueur	GS - Bonne et heureuse année Vers l'écriture p. 100 « Je copie » : Copier une phrase en capitales d'imprimerie entre deux lignes	MS – Problèmes de comparaison Vers les maths MS p. 76-77
11	MS – Fabriquer un jeu de domino Compétence : Connaître et associer les différentes représentations des nombres de 1 à 5	GS – Il neige à gros flocons Vers l'écriture p. 99 « Je manipule » : Former un flocon avec du m	MS – La famille des lettres obliques a m n v Vers l'écriture p. 79 « Je manipule » : Former les lettres obliques à l'aide de bandes de papier	GS – Le jeu des jouets *Vers les maths GS p. 83*
12	GS – La longueur des crayons Vers les maths GS p. 62 Compétence : résoudre un problème de longueur, comparer des longueur	MS – La famille des lettres obliques a m n v Vers l'écriture p. 79 « J'expérimente et j'écris » : Ecrire les lettres obliques en capitales d'imprimerie	GS – Il neige à gros flocons Vers l'écriture p. 99 « Je trace » : Tracer des flocons, puis en miniat geste	MS – Jouer avec le jeu de dominos fabriqué en classe Compétence : Connaître et associer les différentes représentations des nombres de 1 à 5

Période 3 :

ordre	Dirigé PE *MS ou GS 5 élèves max*	Dirigé ATSEM *MS ou GS 5 élèves max*	Autonome écrit *MS ou GS 6 élèves max*	Autonome maths *MS ou GS 6 élèves max*
1	**MS –La famille des lettres ovales** Vers l'écriture p. 70 « J'expérimente et j'écris » Ecrire les lettres ovales en capitales d'imprimerie	**GS – Association de mots (capitales et script)** Vers l'écriture p. 113 « J'associe » Parties 3 (la fiche) puis (selon temps) partie 1 (jeu « pince-moi »)	**GS – Sapin en bandes de papier** Compétence : ranger 9 objets selon leur longueur	**MS - Sapin en bandes de papier** Vers les maths p. 60-61 Compétence : ranger 6 objets selon leur longueur
2	**GS – Lettres scriptes en vrac** Vers l'écriture p. 112 « Je discrimine » : reconnaître et nommer les lettres en script	**MS – Côtés et sommets** Vers les maths p. 92 Compétence : Reproduire un assemblage de formes Objectif : Réaliser un assemblage avec des pièces de Méli Mélo en respectant une contrainte	*Préalable : présentation œuvre Klee et « Je trace » dirigé lors d'un regroupement* **MS –Briser la ligne** Vers l'écriture p. 101 : « Je trace » 2 : Compétence : Tracer des lignes brisées en miniaturisant son tracé	**GS – Le jeu des jouets** Vers les maths GS p. 78 Compétence : dénombrer, utiliser le nombre comme mémoire d'une quantité
3	**MS – Puzzles géométriques** Vers les maths pp. 98 à 102 Compétence : Reproduire un assemblage de formes, un modèle proposé	*Préalable : « Je discrimine » en regroupement* **GS – Mon prénom en cursive** Vers l'écriture p. 121 « Je manipule » Compétence : Reconstituer son prénom en cursive (puis feutre autour à la place de gouache)	**GS – Entraînement à l'écriture en lettres capitales** Ecrire des mots en lettres capitales issus de l'album Boucle d'or étudié en groupe	**MS – Associer les chiffres** Vers les maths p. 71 + autre fiche Compétence : Associer les différentes représentations et écritures des chiffres jusqu'à 6
4	**GS – Côtés et sommets** Compétence : Découvrir les formes et les grandeurs ;	**MS –Écriture de mots en lettres capitales**	**GS – Association de mots (capitales et cursives)**	**MS – Puzzles géométriques**

	reproduire un assemblage de formes Vers les maths p. 94	Ecrire des mots en lettres capitales issus de l'album Boucle d'or étudié en groupe	Associer aux mots de Boucle d'or précédemment écrits en capitales l'étiquette du mot en écriture cursive en s'aidant des sous-mains	Entraînement autonome à l'atelier précédemment réalisé en dirigé Vers les maths pp. 98 à 102 Compétence : Reproduire un assemblage de formes, un modèle proposé
5	*Préalable : « J'observe » en regroupement* **MS – La famille des lettres combinées B D J P R U** Vers l'écriture p. 114 : « Je manipule » Compétence : former les lettres combinées à l'aide de pâte à modeler	**GS – Puzzles géométriques** Vers les maths p. 98 Compétence : Reproduire un assemblage de formes Objectif : Reproduire l'assemblage par superposition, en plaçant à côté	**MS – La famille des lettres obliques A M N V** Vers l'écriture p. 79 « Je manipule » : Former les lettres obliques à l'aide de bandes de papier	*Préalable : présentation collective* **GS – Le domino des longueurs** Vers les maths p. 96 Compétences : Reproduire un assemblage de formes Objectif : Trouver les pièces qui ont des côtés de même longueur

Période 4 :

Ordre	Dirigé PE *MS ou GS 5 élèves max*	Dirigé ATSEM *MS ou GS 5 élèves max*	Autonome écrit *MS ou GS 6 élèves max*	Autonome maths *MS ou GS 6 élèves max*
1	**GS - Carrés et rectangles – Séance 1** Recherche et institutionnalisation Objectif : reconnaître et classer des carrés et rectangles (VLM p. 156)	**MS – Memory des mots** Entraînement Objectif : identifier deux mots connus identiques	**GS – La couleur de la pince** Entraînement Objectif : associer des mots en capitales d'imprimerie et en script Fiche (VLM p. 113)	**MS – Empilements – Séance 1** Manipulation libre des blocs logiques ; empilements différents de 4 pièces ; Objectif : se familiariser avec les formes et leur empilement
2	**MS – Empilements – séance 2** Institutionnalisation Objectif : associer un montage à sa représentation, reproduire des montages en respectant l'ordre de construction (VLM p. 136)	**GS PREALABLE : Séance 1** **regroupement** reconstituer l'alphabet en cursive (Vers l'E. p. 122) **GS – L'alphabet en cursive – séance 2** Entraînement Objectif : reconnaître et nommer les lettres en cursive (Vers l'E. p. 123 : Poster ; jeu de rapidité)	**MS PREALABLE : Séance 1** **regroupement** Observer un album et associer les lettres capitales/scriptes en collectif (Vers l'E. p. 150) **MS –Les lettres scriptes – Séance 2** « J'observe et je manipule » 1 Objectif : Identifier l'écriture scripte dans des prospectus et découper des mots (Vers l'E. p. 151)	**GS - Puzzles géométriques/Domino des longueurs** Objectif : Reproduire un assemblage de formes par superposition ; trouver des pièces qui ont des côtés de même longueur (VLM pp. 96, 98)
3	**GS – Association cursives-capitales – séance 1** Jeu « Les animaux à 4 lettres » (Vers l'E. p. 180) Objectif : Associer des lettres cursives à des lettres en capitales	**MS – PREALABLE Train et objets – Séance 1** Découverte, recherche **MS – PREALABLE Train et objets – Séance 2** Institutionnalisation : le train des prénoms **MS – Train et objets – Séance 3** Consolidation : la file d'objets Objectif : Utiliser un nb pour désigner un rang ; ordonner	**GS – L'alphabet en cursive – Séance 3** Entraînement – Jeu « Cursives à la loupe » Objectif : Reconnaître deux lettres cursives identiques et les nommer	**MS – Empilements -Séance 3** Objectif : Reproduire des assemblages verticaux à partir de dessins (VLM p. 136)
4	**MS -Les lettres scriptes – Séance 3** « J'observe et je manipule » 2	**GS – PREALABLE :** Rappel de la séance 1 en regroupement (l'immeuble à tiroirs)	**MS – Identifier deux mots identiques** Fiche	**GS – Association cursives-capitales – Séance 2**

	Objectif : Trier des lettres en fonction du type d'écriture (V. l'E. p. 151)	**GS – Quadrillage et tic tac toe – Séance 2** Institutionnalisation – Jeu du Tic tac toe (VLM p. 196) Objectif : Créer des alignements	Objectif : Identifier deux mots identiques issus du conte étudié	Consolidation – Fiche « Les lettres des animaux » (V. l'E. p. 179) Objectif : Associer des lettres cursives à des lettres en capitales

Annexe 9. Fiches de préparations d'ateliers de mathématiques et français

Ateliers écriture et mathématiques des jeudi 19 et vendredi 20 novembre 2020

Atelier dirigé PE : 4 MS
Titre : Le train des constellations
Domaine : Structurer la pensée
Compétence : Reconnaître les constellations du dé, associer les constellations du dé à une quantité
Consigne : « Lorsque c'est à ton tour de jouer, lance le dé. Prends la carte qui a autant de points que sur la face du dé. Pose la carte sur le wagon du train qui correspond en disant tout haut le nombre de points ». Le joueur suivant effectue ensuite les mêmes opérations, jusqu'à ce que tous les wagons soient recouverts de la carte leur correspondant.
Matériel : Un train par joueur, les 8 cartes à placer par joueur, un dé avec constellations traditionnelles de 1 à 6 (v. matériel de Accès *Vers les maths* MS)

Atelier dirigé ATSEM : 5 GS
Titre : Mon prénom en script
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Compétence : Identifier les lettres de son prénom en lettres scriptes, identifier la place de chaque lettre dans son prénom
Consigne : « Cherche les lettres scriptes de ton prénom puis pose les dans l'ordre ». Faire nommer chaque lettre. « Vois-tu des lettres identiques dans les prénoms des autres ? ». Placer un tissu (ou cache) sur les prénoms, retirer l'initiale de chacun. « J'ai retiré l'initiale de ton prénom, peux-tu le retrouver ? ». Poursuivre avec un jeu de kim avec les différentes lettres des prénoms
Matériel : Lettres mobiles en script, tissu ou élément large pour recouvrir les lettres

Atelier autonome 1 : 4 ou 5 MS
Titre : Les lettres d'un mot
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Compétence : Identifier deux mots identiques
Consigne : « Regarde ces cartes. D'un côté, il y a un mot écrit en lettres capitales avec l'image de ce mot. De l'autre côté, plusieurs mots. Regarde bien le mot écrit du côté de l'image puis recherche de l'autre côté celui qui correspond parmi les cinq. Place une pince à linge dessus ».
Matériel : Cartes recto/verso (recto : image et mot correspondant ; verso : plusieurs pseudo-mots dont le mot correct. v. matériel de *Accès vers l'écriture* MS) ; petites pinces à linge ou feutres Velléda

Atelier autonome 2 : 4 ou 6 GS
Titre : La bataille
Domaine : Structurer la pensée
Compétence : Comparer des quantités de 1 à 10
Consigne : « Vous allez jouer, par deux, au jeu de la bataille. Chacun de vous deux dispose d'un tas de cartes face cachée. Vous retournez en même temps la première carte de votre tas et la posez devant vous. Puis vous comparez les quantités de symboles sur chaque carte. Celui dont la carte a le

plus grand nombre de symboles remporte la bataille : il prend les deux cartes et les place en dessous de son tas. Vous recommencez avec la nouvelle carte qui se trouve en haut de votre tas ».
Matériel : Plusieurs jeux de cartes classiques de 1 à 10.

Ateliers écriture et mathématiques des jeudi 3 et vendredi 4 décembre 2020

Atelier dirigé PE : 5 GS
Titre : Association de lettres : « j'associe » (*Vers l'écriture* p. 82)
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Compétence : Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre écriture script et capitale
Objectif : Associer des lettres en script à des lettres en capitales d'imprimerie
Déroulement/Consignes : 1. Étaler les cartes sur la table. « Reconnaissez-vous ces lettres ? » Faire nommer chaque lettre. « Chaque lettre est écrite en lettre capitale et en lettre scripte. Il y a donc une paire de chaque lettre ».
2. Distribuer les cartes aux élèves. « Vous allez jouer au jeu des moufles. C'est un jeu qui se joue à la manière du mistigri. Chacun a X cartes. Le but du jeu est de se débarrasser le plus rapidement de ses cartes en constituant des paires. Vous commencez par chercher si vous avez des paires dans votre jeu, que vous posez au milieu en l'annonçant à tout le monde. Puis chacun à votre tour, vous tirez une carte dans le jeu de votre voisin de gauche pour constituer de nouvelles paires. Le dernier joueur à avoir la carte avec plusieurs moufles a perdu ».
Matériel : le jeu de carte « Les moufles » (constitué de cartes illustrant chacune une moufle dans laquelle est écrite une lettre en capitale ou en script et d'une carte « mistigri » avec plusieurs moufles)
Obstacle éventuel/vigilance : Manipuler de nombreuses cartes, repérer les paires, attendre son tour.
Remédiation/différenciation : Lors de la phase 1 et chaque fois qu'un élève tire une carte, il peut étaler son jeu devant lui pour qu'on vérifie tous ensemble s'il a des paires.
Proposer à côté un jeu de memory avec les lettres les plus difficiles (notamment p,b,q,d)

Atelier dirigé ATSEM : 4-5 MS
Titre : Le puzzle du cochon et les cartes recto-verso (*Vers les maths* p. 68)
Domaine : Construire les premiers outils pour structurer la pensée
Compétence : Dénombrer une quantité
Objectif : Associer les constellations du dé aux chiffres de 1 à 6 et connaître leur nom
Consigne : « Le but du jeu est de reconstituer son cochon. D'abord, lance le dé, puis dis sa valeur et enfin prends la pièce du puzzle qui correspond au nombre indiqué par le dé. Si la pièce est déjà placée sur le puzzle, passe ton tour ».
Matériel : Le puzzle du cochon pour chaque joueur et un plan de jeu (matériel *Vers les maths*), un dé traditionnel avec constellations de 1 à 6, une frise numérique pour le groupe
Obstacle éventuel/observation : Utiliser le lexique des parties du corps, ainsi que les connecteurs temporels pour expliquer le jeu.
Différenciation : Pour les plus rapides, 2e partie du jeu : cartes recto-verso (constellation/écriture chiffrée)

Atelier autonome 1 : 4 ou 5 MS
Titre : La boîte à mots : « je manipule » (*Vers l'écriture* p. 69)
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Compétence : Copier des mots connus en lettres capitales
Objectif : Écrire des mots connus à partir d'un modèle à l'aide de lettres mobiles
Consigne : « Prenez une carte-image dans la boîte à mot et écrivez le mot à l'aide des lettres mobiles »
Matériel : Boîte à mots, cartes-images qu'elle contient,
Obstacle éventuel/observation : Identifier les lettres peu connues, placer les lettres dans le bon ordre
Différenciation : Mots plus ou moins longs ; Écriture du mot sur une ardoise pour ceux qui maîtrisent l'activité

Atelier autonome 2 : 5 GS
Titre : Les nombres de 5 à 10 (*Vers les maths* pp. 73-75)
Domaine : Construire les premiers outils pour structurer la pensée
Compétence : Quantifier les collections jusqu'à 10, réaliser une collection dont le cardinal est donné
Objectif : Associer des chiffres de 5 à 10 au bon nombre de doigts, de points, de formes
Consigne : « Vous avez chacun deux feuilles proposant une série de quatre exercices. Dans le premier, vous devez entourer le chiffre correspondant au nombre de doigts levés, dans le deuxième, compléter le carré vide du domino pour atteindre le nombre de points correspondant au chiffre, dans le troisième, colorier le bon nombre de points, et dans le dernier, écrire le nombre de formes que vous voyez ».
Matériel : Fiches Vers l'écriture GS pp. 74-75
Obstacle éventuel/observation : Comprendre chaque consigne, dénombrer les quantités supérieures à 5

Ateliers des jeudi 21 et vendredi 22 janvier 2021
Fiches de préparation

GS – Lettres scriptes en vrac (dirigé PE)
Vers l'écriture p. 112
« Je discrimine » : reconnaître et nommer les lettres en script
Objectif : Reconnaître et nommer les lettres en script
Matériel : Le jeu « Scriptes à la loupe »
Vocabulaire : Reconnaître, nommer, lettre, pioche, identique, même.
Déroulement :

> « *Aujourd'hui vous allez vous entraîner à reconnaître et nommer les lettres en script. Pour cela, vous allez jouer à un jeu qui s'appelle «* Scriptes à la loupe *», et qui se joue avec ces cartes-là* ».

Montrer les cartes et faire expliciter ce qu'elles représentent (6 lettres scriptes).

« *Les règles du jeu sont les suivantes : vous disposez chacun de six cartes. Il y a un tas de cartes face cachée qui constitue la pioche, et une carte retournée au milieu. Chacun à votre tour, vous allez comparer la carte du milieu avec celles que vous avez en main, et poser une carte par-dessus la carte du milieu, à condition d'avoir sur votre carte une lettre identique. Lorsque vous posez votre carte, vous nommez la lettre identique. Si vous n'avez pas de lettre identique, vous piochez une carte. Le but du jeu est de poser toutes ses cartes au milieu* ».

Différenciation : Groupes homogènes pour permettre aux élèves les moins performants d'être en situation de réussite.

MS – Côtés et sommets (dirigé ATSEM)

Vers les maths p. 92

Compétence : Reproduire un assemblage de formes.

Objectif : Réaliser un assemblage avec des pièces de Méli Mélo en respectant une contrainte.

Matériel : Puzzles Méli Mélo sur papiers de couleur.

Vocabulaire : **Carré, triangle, sommet, côté**, assembler, à côté/au dessus/en dessous/contre.

Déroulement :

Préalable : découpage du puzzle devant tous les élèves et présentation.

1. Nommer et trier les pièces en fonction de leur forme.
2. Réaliser des assemblages libres avec des pièces de son choix. Observer les réalisations des autres.
3. Repérer les **sommets** avec son doigt. Sentir que c'est « pointu ».
4. Réaliser collectivement une figure où toutes les pièces se touchent par un sommet.

Réaliser individuellement une figure où toutes les pièces se touchent par un sommet.

5. Faire le tour des pièces du puzzle avec son doigt pour repérer les **côtés**.
6. Réaliser collectivement une figure où toutes les pièces se touchent par un côté.

Réaliser individuellement une figure où toutes les pièces se touchent par un côté.

7. (en fonction du temps) poser les pièces de son puzzle sur le modèle « la fille ».
8. Réaliser le modèle « la fille » sans le support de la fiche.

GS autonomie - Le jeu des jouets

Vers les maths GS p. 78

Compétence : dénombrer, utiliser le nombre comme mémoire d'une quantité

Matériel : Cartes « le jeu des jouets », une petite boîte pour deux élèves, des jetons dans une boîte éloignée, d'autres petites pièces pour symboliser les réussites.

Vocabulaire : nom des nombres jusqu'à 15, juste assez, plus/moins/autant que.

Déroulement :

« *Le jeu se joue par deux. Les cartes que vous connaissez sont posées face cachée au centre de la table.*

1. Le premier joueur pioche une carte. Il compte le nombre de ronds dessinés et indique au deuxième joueur le nombre de jetons qu'il doit aller chercher pour obtenir le jouet représenté.

2. Le deuxième joueur part avec la barquette récupérer le nombre de jetons que lui a demandé le premier joueur. Il doit prendre juste assez de jetons : ni trop, ni pas assez. Il revient vers le premier joueur avec sa barquette.

3. Le premier joueur vérifie que le nombre de jetons rapportés correspond au nombre de jetons du jouet pioché. Si c'est le cas, la carte est gagnée, sinon, elle est reposée au milieu.

4. Les deux joueurs recommencent en inversant les rôles.

Difficultés : Retenir le nombre de jetons nécessaires, prendre juste assez de jetons, respecter les rôles de chacun.

MS autonomie - Briser la ligne

Vers l'écriture p. 101 : « Je trace » 2 :

Compétence : Tracer des lignes brisées en miniaturisant son tracé

Matériel : bandes de papier noir 3x32,5 cm, craies blanches, pâte à modeler, feuilles représentant la gueule du crocodile.

Vocabulaire : ligne brisée, je monte, je descends, pointu.

Déroulement :

1. Réaliser une ligne brisée en pâte à modeler pour constituer les dents du crocodile (sur feuilles avec la gueule du crocodile).
2. Tracer des lignes brisées à la craie blanche sur quatre bandes noires.

Les élèves font les deux exercices peu importe l'ordre.

Difficultés : miniaturiser le geste, briser la ligne (ne pas faire de « vaguelettes »), rouler la pâte à modeler pour obtenir des fils.

Ateliers des vendredi 29 janvier, 4 et 5 février 2021
Fiches de préparation

ATELIERS MATHS ET FRANÇAIS 9h20-9h50

MS - Puzzles géométriques (dirigé PE)

Vers les maths pp. 98 à 102

Compétence : Reproduire un assemblage de formes, un modèle proposé.

Objectif : Reproduire un assemblage de formes sur un modèle faisant apparaître les formes et sur un modèle ne faisant apparaître qu'une silhouette.

Matériel : 5 jeux de formes géométriques « puzzle méli mélo », différents supports de modèles avec formes apparentes et d'autres avec seulement la silhouette du modèle.

Vocabulaire : sommet, côté, modèle, triangle, carré, superposer, silhouette.

Déroulement :

1. Présentation des formes, rappel de la séance précédente et du vocabulaire abordé.

« *Que sont ces formes ? Qu'avons-nous fait avec ces formes géométriques la dernière fois ?* »

« *Prenez chacun un triangle* (en montrant un côté, puis un sommet) *qu'est-ce que c'est ?* »

2. Présentation de la séance du jour.

« *Aujourd'hui vous allez apprendre à reproduire un modèle en assemblant ces formes* ».

« *Regardez ces modèles. De quoi s'agit-il ?* ».

3. Reproduction d'un modèle avec formes apparentes.

« *Je vais vous donner à chacun un modèle que vous allez reproduire en posant vos formes dessus. Si vous avez réussi, le modèle sera entièrement recouvert par vos formes* ».

Aider les élèves qui sont bloqués.

Une fois que tous ont terminé, faire expliciter aux élèves leur stratégie (« j'ai comparé les formes sur le modèle et celles de mon puzzle pour trouver où je devais les placer, puis je les ai tournées jusqu'à ce qu'elles se superposent correctement sur le modèle » ; « j'ai essayé de poser une forme après l'autre pour voir si elles correspondaient »,…).
4. Reproduction d'un deuxième modèle avec formes apparentes.
5. Reproduction d'un modèle « silhouette ».
« *Maintenant je vais vous donner à chacun un de ces modèles. Regardez-les bien. Qu'est-ce qui est différent ?* » (on ne voit plus les formes qui composent le modèle, mais seulement la silhouette du modèle).
« *À votre avis, est-ce que ce sera plus simple ou plus difficile de reproduire ces modèles* ? ».
Réalisation de l'assemblage.
Explicitation de la procédure.
6. Reproduction d'un deuxième modèle.
Différenciation :
Conseiller de placer d'abord la plus grosse forme. Aider les élèves plus en difficulté à trouver les différentes façons de tourner les formes.
Pour les plus performants, proposer de reproduire un modèle à côté du support.

GS – Mon prénom en cursive (dirigé ATSEM)
V. vers l'écriture p. 121 « Je manipule »
Compétence : Identifier son prénom en cursive, reconstituer son prénom en cursive.
Objectif : Reconnaître les lettres cursives composant son prénom afin de le reconstituer à l'aide de lettres mobiles.
Matériel : Étiquettes prénom en lettres cursives, sous-mains, lettres cursives mobiles, feuilles blanches A4, colle, crayons de couleur.
Vocabulaire : Lettres cursives, écriture cursive.
Déroulement :
1. Identification du prénom parmi les étiquettes prénom.
2. Recherche des lettres parmi les lettres mobiles.
« *Maintenant que vous avez trouvé votre prénom en écriture cursive parmi ceux de vos camarades, vous allez chercher chacune des lettres qui le composent parmi ces lettres mobiles. Vous pouvez vous aider de votre sous-main pour bien observer la forme de chacune des lettres cursives* ».
Aider les élèves à distinguer les différentes lettres composant le prénom en écriture cursive et à les trouver parmi les autres lettres mobiles.
3. Remise en ordre des lettres et collage.
« *Une fois que vous avez trouvé toutes les lettres cursives de votre prénom et que vous les avez mises dans l'ordre, vous les collez au milieu de votre feuille pour reconstituer votre prénom* ».
4. Tracé du contour/de la silhouette du prénom.
« *Est-ce que toutes les lettres cursives sont de la même taille ? Non, contrairement aux lettres capitales (qui sont toutes de la même taille), certaines lettres cursives montent « dans le ciel », d'autres « descendent sous terre », tandis que d'autres restent « au niveau de l'herbe »* [appui sur le travail réalisé en graphisme]. *Ainsi votre prénom en lettres cursives a une silhouette qui lui est propre. Avec un crayon de couleur, vous allez tracer le contour de votre prénom pour faire apparaître sa silhouette. Puis vous pourrez décorer votre feuille* ».
Différenciation :

Aide dans l'identification des lettres cursives composant le prénom, dans la recherche des lettres, dans l'identification de la « hauteur » des lettres.

GS autonomie – Entraînement à l'écriture

Compétence : Écrire un mot connu en lettres capitales à partir d'un modèle.
Objectif : Écrire un mot en lettres capitales sur une ligne en respectant le sens de l'écriture.
Matériel : Feuilles avec lignes, cartes-images issues du conte Boucle d'or avec les mots en lettres capitales, crayons de bois.
Vocabulaire : Lettres capitales, lignes.
Déroulement :
« *Choisissez une carte issue du conte Boucle d'or, écrivez le mot en lettres capitales sur une ligne, puis recommencez avec une autre carte en faisant attention à sauter une ligne. Lors de la prochaine séance, vous essayerez d'écrire le même mot en écriture cursive sous le mot écrit en capital* ».

MS autonomie –Les cartes recto verso

V. vers les maths p. 68, 70, 71
Compétence : Connaître et associer les différentes représentations des nombres de 1 à 6.
Objectif : S'entraîner à associer les chiffres avec les constellations des dés et la quantité de doigts qu'ils représentent.
Matériel : 6 cartes recto-verso constellations/chiffres par joueur, dé, fiches.
Vocabulaire : Constellations, chiffres, représentation des nombres, associer.
Déroulement :
1. Jeu des cartes recto-verso.
Consignes : « *Vous disposez chacun de six cartes, qui au début de la partie sont retournées du côté des chiffres. Le but du jeu est de retourner toutes ses cartes du côté constellation. Pour cela, chacun à votre tour, vous devez :*
- lancer le dé, dire sa valeur et trouver la carte qui correspond ;
- retourner la carte pour valider. Si c'est la même constellation que sur le dé, vous laissez la carte retournée. Sinon, vous la remettez de côté du chiffre.
C'est ensuite au joueur suivant de lancer le dé.
Si le dé tombe sur le chiffre d'une carte que vous avez déjà retournée, lancez le dé à nouveau ».
2. Remplir la fiche.
« *Une fois que vous aurez terminé le jeu des cartes recto-verso, vous prendrez chacun une fiche et écrirez votre prénom. Que voyez-vous ?*
Il y a d'un côté les chiffres de 1 à 6, de l'autre, des mains avec des doigts levés, et au milieu les six constellations de dé. Vous devez relier chaque constellation de dé au chiffre auquel il correspond d'un côté, et au bon nombre de doigts levés de l'autre côté ».

Fiche de préparation
Ateliers français et maths
Jeudi 11 et vendredi 12 mars 2021

Atelier dirigé PE : Maths

Séquence **Carrés, rectangles et triangles - Séance 1** : Phases de recherche et d'institutionnalisation (Vers les Maths p. 156)

Compétences :

Reconnaître et nommer quelques formes planes, classer des objets selon leur forme

Objectif :

Reconnaître, tracer et classer des carrés et rectangles

Vocabulaire :

Carré, rectangle, côté, droit, arrondi, longueur, commun, intrus, mesurer ; syntaxe pour définir les caractéristiques d'un carré et d'un rectangle

Matériel :

Différentes formes dans du papier cartonné, feuilles blanches au format A7, crayon de bois, deux barquettes pour classer carrés et rectangles, bandes de papier pour mesurer

Déroulement :

1. « Dessinez un carré sur une feuille, et un rectangle sur une autre ».

Mélanger toutes les productions, puis montrer les productions les unes après les autres en demandant s'il s'agit d'un carré ou d'un rectangle. Faire expliciter s'il y a désaccord.

« Alors comment reconnaît-on un carré et un rectangle ? ».

Mettre en évidence ce qu'ils ont en commun : 4 côtés, côtés droits ; et ce qu'ils ont de différent : tous les côtés de même longueur dans le carré.

2. « Dessinez deux carrés différents et deux rectangles différents ».

Vérifier que les élèves arrivent à tracer des formes différentes pouvant être identifiées. Aider les élèves plus en difficulté.

3. Étaler une collection de carrés et de rectangles devant les élèves.

« Voici des carrés et des rectangles. L'un après l'autre, vous allez choisir une forme et la placer dans cette barquette si c'est un carré et dans l'autre s'il s'agit d'un rectangle ».

4. En montrant la barquette des carrés : « comment sait-on s'il s'agit bien de carrés ? » ; « et comment peut-on vérifier que leurs côtés sont de même longueur ? En les mesurant avec une bande de papier par exemple ». Après avoir montré l'exemple, proposer à chacun de mesurer les côtés d'un des carrés à l'aide d'une bande de papier. Expliquer l'emploi de la bande et aider à la manipulation.

Montrer ce que cela donne si l'on mesure les côtés d'un rectangle.

5. Placer une forme « intrus » dans la barquette des carrés. Étaler le contenu devant les élèves. Demander à l'un d'entre eux quel est l'intrus. « Pourquoi la pièce n'est pas pareille que les autres ? »

Recommencer avec un intrus dans la barquette des rectangles.

Recommencer autant de fois qu'il y a d'élèves.

6. Pour conclure, faire répéter les caractères du carré et du rectangle.

Obstacles/différenciation :

Difficulté à manipuler la bande de papier ; difficulté à appréhender la longueur des côtés ; difficulté à identifier la régularité dans des formes différentes. Aide à la manipulation, mise en évidence de l'identité de longueurs des côtés du carré.

Atelier dirigé ATSEM : Français

Séance détachée **Memory des mots** : Phase d'entraînement

Compétence :

Reconnaître les lettres de l'alphabet en capitales d'imprimerie et quelques mots connus

Objectif :

Identifier deux mots connus identiques

Vocabulaire :

Lettre, comparer, identique, paire ; les huit mots du jeu

Matériel :

Deux jeux de 8 paires d'étiquettes-mots issus de l'abécédaire du conte Boucle d'Or étudié en période précédente

Déroulement :

1. Énoncé des consignes : « Nous allons jouer au Memory des mots. De quoi s'agit-il ? Vous avez ici des étiquettes, sur lesquelles sont écrits des mots que vous connaissez, puisque nous les avons étudiés lorsque nous avons travaillé sur le conte Boucle d'Or. Il y a huit mots différents ».

Lire (ou faire lire si des élèves le peuvent) chacun des huit mots en montrant l'étiquette correspondante.

« Chaque mot est écrit sur deux étiquettes. Toutes les étiquettes sont retournées face cachée. L'un après l'autre, vous allez retourner deux étiquettes et lire tout haut, si vous le pouvez, le mot écrit sur chacune. Si le même mot est écrit sur les deux, vous gagnez la paire d'étiquettes. Si les deux étiquettes ne sont pas identiques, vous les retournez face cachée en les reposant à la même place, et c'est au joueur suivant de jouer. Le jeu est fini lorsqu'il ne reste plus d'étiquette au milieu. On compte alors le nombre de paires récoltées par chacun. Le gagnant est celui qui en a récolté le plus ».

2. Lancement du jeu. Deux groupes homogènes de deux ou trois élèves.

3. Selon leur rapidité, les élèves peuvent faire une deuxième, voire une troisième partie.

Obstacles/différenciation :

Pour les élèves plus en difficulté, proposer une procédure de comparaison : placer les étiquettes retournées l'une sous l'autre et comparer les lettres de gauche à droite.

Aider les élèves à lire les mots.

Si au bout de quelques essais, les élèves n'arrivent toujours pas à trouver de paires, les aider à en trouver une ou deux pour ne pas les démotiver.

Atelier autonome 1 : français

Séance détachée **La couleur de la pince** : Phase d'entraînement

Fiche (Vers l'écriture p. 113)

Compétence :

Connaître les correspondances entre l'écriture scripte et l'écriture capitale

Objectif :

Associer à l'écriture en lettres capitales d'un mot son écriture en script

Vocabulaire :

Écriture/lettres capitale(s), écriture/lettres scripte(s), associer

Matériel :

Fiches individuelles recto-verso « La couleur de la pince », crayons de couleur

Déroulement :

« Que voyez-vous sur cette fiche ? Oui, ce sont les carrés que vous avez déjà manipulés. Dans chaque carré, un mot est écrit en capitale sur chaque côté d'une couleur différente, et quatre mots sont écrits au milieu en script. Vous devez associer à chaque mot en capitale, son écriture scripte, en l'entourant de la bonne couleur. Attention, une fois que vous avez fini la page, il faut retourner la feuille ! ».

Obstacles/différenciation :
Les carrés de la feuille sont de difficulté progressive

Atelier autonome 2 : Maths
Séquence **Empilements – Séance 1** :
Compétence :
Réaliser un assemblage de formes, dessiner des formes planes
Objectif :
Se familiariser avec les formes et leur empilement, dessiner des formes empilées
Vocabulaire :
Empiler, différent, dessiner, blocs logiques
Matériel :
Grand nombre de blocs logiques, feuilles A5, crayons de bois
Déroulement :
1. « Manipulez ces blocs logiques pour obtenir le plus d'empilements différents de 4 pièces. Attention, les empilements ne doivent être que de 4 pièces, et tous doivent être différents ».
2. « Une fois que vous aurez réalisé plusieurs empilements différents, vous choisirez un de vos empilements, que vous essayerez de dessiner à l'aide d'un crayon de bois ».
3. « Vous noterez votre prénom sur votre dessin et laisserez l'empilement dessiné afin que je passe le voir avant la récréation. Nous réutiliserons vos dessins lors d'un prochain atelier ».
Obstacles/différenciation :
Représenter son empilement par un dessin

Fiches de préparation
ateliers maths et français ordre 2
vendredi 19, jeudi 25 et vendredi 26 mars 2021

MS – Empilements – séance 2 Institutionnalisation (VLM p. 136)
Compétences : créer et reproduire des assemblages par empilement, communiquer une procédure de construction d'un empilement
Objectifs : associer un montage à sa représentation, reproduire des modèles en respectant l'ordre de construction, communiquer la procédure de construction d'un empilement réalisé
Critères de réussite : réussir à reproduire le montage représenté, à communiquer une procédure de montage à un autre élève, à dessiner le montage réalisé afin qu'un autre élève puisse le réaliser
Matériel : Blocs logiques, feuilles, crayons de bois, modèles à représenter, boîtes de chaussures ou matériel pour cacher les réalisations entre deux élèves
Vocabulaire : reproduire, montage, construire, communiquer, empilement, représentation plane
Déroulement :
1. Rappel de ce qui a été fait précédemment, montrer les dessins faits par les élèves eux-mêmes.
2. Donner un modèle à chacun et demander de reproduire le montage.
3. Observation des montages de chacun. Vérification. Discussion.

Énoncé du terme « représentation plane » : il s'agit là d'une représentation possible parmi d'autres. C'est une vue de dessus.
Mise en évidence du fait que cette représentation implique de mettre les blocs dans l'ordre croissant de grandeur.
4. Par deux, un élève réalise un empilement caché de l'autre. Puis il dicte à l'autre, qui doit le reproduire, la procédure de montage. Vérification de la similitude des deux empilements. Puis échange des rôles.
Répétition.
5. Par deux toujours, chaque élève réalise un empilement caché de l'autre, puis le dessine. Transmission du dessin à l'autre, qui doit le reproduire. Comparaison des résultats.
6. Débriefing. Qu'est-ce qui est le plus difficile ? À quoi faut-il faire attention ?
Obstacle/différenciation :
Difficulté à appréhender la notion de représentation plane, le concept des différentes vues d'un même empilement en volume. Difficulté à mettre en mots un empilement, à communiquer une procédure à autrui.

GS – L'alphabet en cursive – séance 2 Entraînement (Vers l'E. p. 123 : Poster ; jeu de rapidité)
Compétence : Reconnaître et nommer les lettres en cursive
Objectifs : reconnaître et nommer les lettres en cursive sur un poster de l'alphabet, reconnaître les lettres en cursive composant des mots connus (les prénoms de la classe)
Critère de réussite : avoir reconnu le plus de lettres possible, avoir reconnu les lettres en cursive composant plusieurs prénoms de la classe
Matériel : 3 posters des lettres de l'alphabet en cursive, jetons, étiquettes prénoms des élèves
Vocabulaire : reconnaître, nommer, cursive, cursif, attaché
Déroulement :
1. Par deux, les élèves ont un poster de l'alphabet en cursive et 26 jetons. L'ATSEM commence par énumérer quelques lettres faciles à identifier (i, l, o, u, x, c). Les binômes se concertent et montrent la lettre correspondante. Ils posent un jeton dessus lorsque c'est confirmé.
2. Dans chaque binôme, chacun à son tour, un élève montre une lettre qu'il connaît, la nomme, et pose le jeton si l'autre élève du binôme est d'accord. L'ATSEM vérifie s'il y a désaccord.
3. S'il reste des lettres non recouvertes, l'ATSEM suggère aux élèves de s'aider de leur sous-main. Si des difficultés subsistent, elle les guide sur le sous-main.
4. Une fois que toutes les lettres sont recouvertes, les binômes enlèvent tous les jetons du poster. L'ATSEM leur donne une étiquette prénom d'un enfant de la classe. Chacun à leur tour, ils posent un jeton sur une lettre composant le prénom, en la nommant, avec l'accord du binôme.
Obstacle/différenciation :
Difficulté à nommer et reconnaître certaines lettres plus difficiles, difficulté à laisser l'autre poser le jeton ou chercher d'abord seul une nouvelle lettre à nommer.
Aide du sous-main, aide de l'ATSEM à reconnaître certaines lettres.

MS – Les lettres scriptes – Séance 2 (Vers l'E. p. 151)
« J'observe et je manipule » 1
Compétence : Reconnaître les lettres scriptes
Objectif : Identifier l'écriture scripte dans des prospectus et découper des mots
Critère de réussite : avoir découpé et collé des mots en écriture script

Matériel : prospectus, ciseaux, colle, feuille A3
Vocabulaire : script, mots, découper, coller
Déroulement :
1. Les élèves s'approprient les prospectus et recherchent les éventuelles différentes écritures qu'ils peuvent y lire.
2. Les élèves cherchent des mots en script et les découpent.
3. Ils collent les mots trouvés sur la feuille A3 (tous dans le même sens).
Obstacle/différenciation :
Différencier écriture script/capitale, identifier des mots, découper.

GS - Puzzles géométriques/Domino des longueurs (VLM pp. 96, 98)
Compétence : Analyser une figure complexe, reproduire un assemblage de formes
Objectif : Reproduire un assemblage de formes par superposition ; reproduire un assemblage de formes sans superposition
Critère de réussite : avoir reproduit au moins 4 modèles par superposition, avoir reproduit au moins 3 modèles en posant les pièces à côté du modèle
Matériel : 5 jeux de pièces du puzzle tangram, modèles
Vocabulaire : reproduire, assemblage, superposition,
Déroulement :
1. Les élèves prennent un modèle « taille réelle » et tentent de reproduire l'assemblage par superposition.
2. Ils recommencent avec 3 autres modèles.
3. Les élèves prennent un modèle « taille réelle » ou un autre modèle et essayent de le reproduire à côté, sans superposition.
4. Ils recommencent avec au moins 2 autres modèles.
Obstacle/différenciation :
Difficulté à manipuler les pièces du puzzle sans bouger les autres déjà posées, difficulté à trouver tous les sens possibles des pièces, difficulté à reproduire l'assemblage à côté, sans superposer les pièces

4e de couverture

Mots-clés : Posture de professeur, conduite de classe, autorité, zone proximale de développement, multi-agenda.

Résumé : Débuter sa formation de professeur devant une classe de maternelle peut être très angoissant. C'est aussi une expérience très formatrice, puisqu'elle implique de trouver rapidement les clés de construction d'une posture qui permette de conduire ses enseignements tout en conduisant sa classe. À travers mon année de PES devant une classe double-niveau de maternelle, cet écrit propose d'analyser l'évolution de ma posture de jeune professeur découvrant que la conduite de classe constitue un jeu d'équilibriste, sur une ligne de crête entre ordre et lâcher prise, et que la bonne appréhension de la zone proximale de développement des élèves et de leurs besoins est corrélée à l'espace (de parole, d'exploration) qui leur est accordé.