

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

DOSSIER UE 3
SEMESTRE 4
SESSION 1

Prénom et Nom de l'étudiant : MARQUILLY Élise

Site de formation : INSPE Gravelines

Section : TD02

Nom de l'enseignant : Madame Dormoy- Rajramanan

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ma réussite pour cette seconde année de Master et qui m'ont aidé dans la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps, remercier, ma directrice de mémoire Madame Dormoy-Rajramanan pour sa disponibilité, sa patience et ses conseils judicieux qui m'ont permis d'affiner ma réflexion durant ces deux dernières années.

Je remercie également Monsieur Vanlaeres, directeur et professeur de l'école maternelle Elsa Triolet à Coudekerque-Branche ; également mon maître de stage au cours de cette année qui m'a permis la réalisation d'une expérimentation essentielle pour la réalisation de ce mémoire.

Je remercie ma famille de m'avoir soutenu durant ces deux dernières années et notamment ma mère Marquilly Cathy ainsi que mon frère Lhote Vivien pour avoir relu et corrigé mon mémoire. Je remercie également mes amies Carton Stecy et Fremaux Valentine pour leurs soutiens et encouragements qui m'ont beaucoup aidé.

Sommaire :

Remerciements.....	0
Introduction :	1
I- La pédagogie explicite en théorie et dans les textes officiels.....	2
A- Clarification des concepts	2
B- Ce que disent les nouveaux programmes.....	3
C-Actualités de la recherche scientifique	3
D-Actualités de la recherche professionnelle	7
II- Pourquoi et comment travailler sur et avec la pédagogie explicite	15
A- Objectif de la recherche et des hypothèses.....	15
B- Présentation du dispositif de recueil de données	15
III- Nos résultats d'expérimentation	18
A- La séquence mise en œuvre.....	18
a- Séance 1	18
b- Séance 2	22
c- Séance 3.....	26
d- Evaluation	30
B- Comparaison avec d'autres séances qui n'utilisaient pas la pédagogie explicite	32
IV- Les apports et les limites de l'utilisation de la pédagogie explicite	35
A- Les apports de la pédagogie explicite.....	35
B- Les limites de l'utilisation de la pédagogie explicite.....	37
Conclusion	38
Bibliographie / Sitographie.....	40
Annexes :	43

Introduction :

J'ai débuté mon projet de mémoire l'an dernier avec l'envie de travailler sur les inégalités sociales. Venant d'un baccalauréat E.S. (économique et social), la sociologie est une discipline qui m'a toujours intéressée, et particulièrement le thème des inégalités sociales. Il s'agissait d'un thème plutôt vague, c'est pour cela que j'ai débuté mes premières lectures avec des articles qui l'abordaient. En effet, les deux articles que j'ai lu, expliquaient l'origine des inégalités sociales, mais également la mise en place de dispositifs d'aide aux devoirs ; dans le but de voir si l'aide au devoir pouvait réduire ou non les inégalités socio-scolaires entre les élèves. Pour la réalisation de mon dossier de recherche au second semestre, j'ai centré mes lectures sur des articles qui expliquaient l'origine des inégalités socio-scolaires mais également quels dispositifs les enseignants peuvent-ils mettre en place afin d'y remédier. Pour la réalisation de mon mémoire, je me suis posée les questions suivantes : “ Comment les inégalités sociales ont un impact sur les résultats scolaires des élèves ? ”, “ Quels sont les processus de construction des inégalités scolaires ? ”, “ Comment les enseignants peuvent-ils réduire ces inégalités ? ”, “ Quels outils ont-ils à leur disposition ? ”. Afin de réduire ces inégalités, je me suis interrogée sur les actions que je pourrais mettre en place pour y remédier. Il faudrait, au début de chaque rentrée scolaire, pratiquer une évaluation diagnostique afin de voir où se situe chaque élève, dans le but de mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un aménagement du plan de classe peut être proposé en fonction du niveau des élèves. Par exemple, former des îlots de trois élèves ayant des niveaux hétérogènes ; de façon à ce que les élèves ayant plus de facilités puissent venir en aide à ceux ayant des difficultés avec la mise en place de formes de tutorat entre pairs. Je me suis demandé s'il valait mieux s'intéresser aux pratiques enseignantes ou aux pratiques des élèves. Ici, il faut s'intéresser aux deux pratiques. En effet, les pratiques enseignantes peuvent-être source de malentendus socio-cognitifs, ce qui affectent les pratiques des élèves. Au fur et à mesure de mes lectures, mon questionnement relatif aux inégalités de réussite scolaire s'est affinée pour laisser place à cette nouvelle question : “Comment la pédagogie explicite peut-elle réduire les inégalités socio-scolaires ?”

I- La pédagogie explicite en théorie et dans les textes officiels

A- Clarification des concepts

Mon projet de mémoire s'appuie sur l'enseignement explicite. Ce type d'enseignement est apparu dans des recherches nord-américaines ; c'est un enseignement qui se définit comme direct et structuré guidé par l'enseignant. L'enseignant est responsable des apprentissages et des performances des élèves. D'après Siegfried Engelmann : "Si l'élève n'a pas appris, alors le maître n'a pas enseigné." L'enseignement explicite c'est une transmission de savoirs de la part des enseignants et une acquisition de savoirs, d'habiletés et compétences pour les élèves. Cette pédagogie consiste à expliquer clairement aux élèves ce que l'enseignant attend d'eux. L'explicitation peut être faite à différents niveaux. Auprès des élèves, expliciter une consigne, les objectifs d'un exercice et, auprès des familles, ; expliciter les attendus des séances. De plus, cette pratique amène les élèves à expliciter leurs démarches afin de comprendre de quelle manière ils ont compris ou non la tâche à effectuer. Une leçon en pédagogie explicite se déroule toujours de la même manière. Tout d'abord, l'enseignant présente l'objectif à atteindre, les connaissances antérieures sont réactivées si nécessaire. Ensuite il y a la phase explicative, l'enseignant met un haut-parleur sur sa pensée, il explique que faire, comment et pourquoi. Vient ensuite la pratique guidée, les tâches à effectuer sont semblables à celles que vient de réaliser le professeur à voix haute. Puis vient la pratique autonome, les exercices sont moins guidés par l'enseignant. Ensuite il y a la phase d'objectivation/ institutionnalisation, lors de cette phase, les élèves doivent prendre conscience de ce qui doit être retenu. Pour cela, des synthèses écrites peuvent être réalisées, une sorte de trace écrite. Enfin, il y a les révisions hebdomadaires, mensuelles.

L'expression « inégalités socio-scolaires » veut dire que les élèves subissent deux types d'inégalités, d'une part sociale et d'autre part scolaire. Ces dernières sont liées. En effet, les inégalités sociales relèvent des catégories socio-professionnelles d'appartenance des parents. En France il existe plusieurs catégories socio-professionnelles : agriculteurs-exploitants, artisans-commerçants-chefs d'entreprise, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, les employés, les ouvriers. A partir de ces différentes catégories, il est facile d'identifier la classe sociale d'appartenance des parents. Nous savons que les classes supérieures ont plus souvent accès à la culture, l'éducation à l'inverse des classes ouvrières. Par conséquent, les élèves à leur entrée à

l'école ne bénéficient pas tous du même capital culturel. Le capital culturel désigne l'ensemble des ressources culturelles (savoirs, savoir-faire, maîtrise de la langue et des arts) détenues par un individu et qu'il peut mobiliser. Or cette différence de capital culturel entre les élèves est accentuée par le fonctionnement de l'école en France, puisqu'elle n'est pas en mesure de réduire les inégalités sociales (cf résultats des évaluations nationales et des enquêtes internationales telles que PISA). Par conséquent, sont créées les inégalités scolaires entre élèves.

B- Ce que disent les nouveaux programmes

“Bulletin officiel de l'Education Nationale”

Le programme du cycle 2 aborde, dans ses premières pages, les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux. En effet, il est précisé que l'enseignement doit être particulièrement structuré et explicite. Il faut donner du sens aux apprentissages et les envisager dans leur progressivité. Le programme du cycle 3 évoque également l'enseignement explicite dans ses premières pages. Il est indiqué que l'enseignement doit être structuré, progressif et explicite. De plus, les stratégies utilisées pour comprendre sont enseignées de façon explicite aux élèves, de façon à ce qu'ils puissent développer des capacités métacognitives qui leur permettront de choisir les méthodes de travail les plus appropriées. Le Bulletin Officiel du cycle 1 ne mentionne pas clairement l'usage de la pédagogie explicite, cependant il est précisé que “l'enseignant doit rendre lisible les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants et à leurs parents de les identifier et de se les approprier.”

Concernant le sujet des inégalités entre les élèves, dans le programme du cycle 2, il est écrit que “les enfants dès leurs entrées au cycle 2 sont tous différents. En effet, ils ont grandi et appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme.” Afin de contrer ces différences, les enseignants pratiquent la différenciation au niveau des apprentissages. Dans le programme du cycle 3, il est indiqué que “les modalités d'apprentissages doivent être différenciées selon le rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite.”

C-Actualités de la recherche scientifique

“L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?” de Séverine Kakpo, Julien Netter.

Cet article scientifique analyse un dispositif d'aide aux devoirs en prenant en compte deux contraintes de ce système. Il s'agit des sources de tensions qui viennent de la classe ainsi que du dispositif même de l'aide aux devoirs. Les auteurs ont analysé ces dispositifs d'aide aux devoirs afin de voir si ces dispositifs permettent de réduire les inégalités scolaires. Ils ont utilisé une approche quantitative. Suite à leur enquête, ils ont constaté que l'aide aux devoirs ne réduit pas les inégalités scolaires mais les amplifie. Ce dispositif ne fonctionne pas, pour plusieurs raisons : il y a une irrégularité du volume des devoirs selon les jours et ces derniers renvoient à des notions peu maîtrisées. Les élèves ne font pas de liens entre ce qu'ils ont vu en classe et les devoirs, et parfois il n'y en a effectivement pas. Avec la diversification des supports de travail et de savoirs, les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent mobiliser et à quel moment, ils sont donc peu autonomes et ont besoin de l'aide de l'intervenant. Ce dernier dispose de peu de temps pour toujours plus de demandes. Parfois il joue le rôle de l'enseignant or il ne devrait pas et n'est souvent pas qualifié pour (quand il s'agit d'animateurs). De plus, ces dispositifs ont lieu le soir après la classe ; de ce fait, l'attention des élèves est difficile à garder. C'est pour toutes ces raisons que ces dispositifs ne fonctionnent pas.

“La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle” de Christophe Joigneaux. C. Joigneaux décrit comment se construisent les inégalités scolaires à la maternelle. Pour cela, il a observé deux classes de maternelle sur une période d'un an. Il y a deux sortes de rassemblement en classe, les moments dans les coins de regroupement pour l'ensemble de la classe et les ateliers en petits groupes. Lors des ateliers, il s'est intéressé à la manière dont les élèves traitent les exercices. Il distingue deux types de pôles : le premier concerne les élèves jugés en difficultés et le second se rapporte aux élèves jugés comme étant meilleurs. Les élèves du premier pôle ont plus souvent besoin d'aides extérieures pour réussir les exercices, à l'inverse des élèves du second pôle ; ces derniers ont assez développé leur réflexivité pour être autonomes. Lors des regroupements, l'enseignant utilise des pratiques différenciatrices pour s'adresser aux élèves. Les questions les plus ouvertes sont destinées aux élèves du second pôle. Les questions fermées, qui ne nécessitent pas de réflexion immédiate, sont pour les élèves du premier pôle. Les élèves les plus en difficulté sont ceux qui s'investissent le moins. En fonction des niveaux des élèves, l'enseignant n'attend pas la même chose. Selon B. Lahire, la réflexivité langagière serait à l'origine des difficultés. Le surajustement didactique permet aux élèves en difficultés de réussir partiellement dans la mesure où l'élève répond à la consigne sans qu'il n'ait perçu le travail de réflexion attendu.

L'école maternelle tend à développer la réflexivité des élèves mais de manière inégale selon les pré-dispositions, socialement construites, des élèves qu'elle prépare ainsi à une future scolarité sans réduire les inégalités de réussite scolaire.

“Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage” de Stéphane Bonnéry.

Cette étude a été réalisée dans deux classes de CM2 lors de deux enquêtes qualitatives, afin d'identifier les différents dispositifs pédagogiques qui contribuent aux inégalités. Les savoirs sont enseignés de la même façon auprès de tous les élèves ; cependant, ils sont inégalement transmis socialement. Ceci peut expliquer une partie de la production des inégalités sociales de réussites scolaires. Le dispositif scénarisé est composé de trois phases. La première phase utilise des supports écrits à destination des élèves, il s'agit de l'activité principale des élèves. La seconde phase est très rapide, il s'agit de la mutualisation, c'est un échange qui s'opère entre les élèves et les enseignants. Ce qui va déboucher sur l'institutionnalisation : la leçon. La dernière phase se déroule lors de la séance suivante, les élèves vont recontextualiser ce qu'ils ont appris précédemment lors de contrôles, exercices. Les inégalités se construisent de façon passive, lorsque l'activité des élèves n'est pas encadrée par le dispositif pédagogique. Par conséquent, les élèves doivent avoir des prédispositions, or ces dernières se construisent dans la sphère privée. Les dispositifs pédagogiques habituent les élèves aux morcellements de leurs tâches, de ce fait, ils ne perçoivent pas les liens qui peuvent exister entre les différentes tâches. Selon le niveau des élèves, les enseignants utilisent de l'adaptation différenciée, ce type de pratique participe à la création active des inégalités. Ils vont plus souvent solliciter les élèves considérés comme fragiles lors de la première phase. A l'inverse, les bons élèves interviennent lors des autres phases, notamment lors de sauts cognitifs. La différenciation est faite pour des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, qui peuvent être liées au milieu social d'appartenance. Ces inégalités créent des conditions d'orientations inégales pour les élèves. Les nouveaux programmes veulent changer ces inégalités, ils veulent inclure de nouveaux savoirs savants.

“La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ?” de Katia Lehraus et Alexia Forget.

La différenciation pédagogique est un ajustement de l'enseignement qui est mis en place en fonction des besoins des élèves, elle a pour ambition de stopper l'échec scolaire. Cette étude s'intéresse aux pratiques de différenciation pédagogique des enseignants du primaires et du

secondaire d'un même établissement, afin de mettre en évidence l'ensemble des pratiques possibles. Cette différenciation pédagogique peut se faire à plusieurs niveaux : les contenus d'apprentissages, les processus d'apprentissages, les structures de travail. Des travaux abordant la notion de contrat didactique différentiel ont démontré que le contrat didactique est négocié de façon différentielle. Dans un premier temps, cette enquête cherche à faire un inventaire des pratiques qu'utilisent les enseignants. Pour cela, les chercheurs se sont interrogés : " Sous quelles formes se manifestent les gestes de différenciation pédagogiques dans les conditions courantes d'enseignement ? " Afin d'y répondre, un questionnaire a été distribué dans l'établissement, il concerne cinquante enseignants du primaire et cinquante-six du secondaire. Ce questionnaire se compose de trois parties. La première partie s'intéresse aux données de type démographique ; dans la seconde, les enseignants doivent indiquer leurs définitions de la différenciation pédagogique. Enfin, dans la troisième, ils doivent y décrire une pratique mise en œuvre. Ils ont obtenu soixante-trois retours, ce qui représente un taux de réponse de cinquante-cinq pourcents. Au primaire, la majorité des pratiques de différenciation pédagogique ont lieu pendant l'enseignement d'une notion. Ensuite, une petite partie des enseignants pratique la différenciation pédagogique après l'enseignement. Enfin une faible partie la pratique avant l'enseignement. Afin de réduire les écarts, il faudrait utiliser la différenciation pédagogique avant. Les résultats pour les enseignants du second degré sont assez similaires à ceux du premier degré. Pour conclure, la différenciation pédagogique a des formes et intentions multiples, elle est principalement mise en place pour des élèves ayant des besoins reconnus tels que la dyslexie.

“ PARLER ” : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires ” de Michel Zorman, Pascal Bressoux, Maryse Bianco, Christine Lequette, Guillemette Pouget, Martine Pourchet.

Cet article scientifique nous fait part d'une expérimentation qui a été mise en place en 2005 et s'est étendue sur trois ans, dans le but de favoriser le développement du langage et d'anticiper l'échec scolaire dans les quartiers difficiles. Pour cela, le dispositif PARLER (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble) a été mis en place de la Grande section de maternelle jusqu'à la fin du CE1 auprès de groupes d'élèves. Cette expérimentation s'est déroulée dans des écoles appartenant à un réseau d'éducation prioritaire de l'agglomération grenobloise. Afin de mesurer les effets de ce dispositif, deux groupes d'élèves ont été observés. Le groupe expérimentation qui a bénéficié du dispositif et le groupe témoin. Dans ces deux groupes, il y a la même catégorie d'élèves, tous proviennent de familles défavorisées. Cette catégorie d'élèves n'a pas été choisie au hasard, en effet, c'est dans ces

familles que les élèves ont tendance à redoubler plus facilement et sont plus souvent en échec scolaire. De plus, c'est au sein de ces familles qu'il y a le moins de situations d'apprentissage, or elles sont nécessaires au développement du langage. Il a été prouvé que l'environnement social joue un rôle majeur sur la qualité du développement langagier puisque les enfants qui ont accès à un langage riche et abondant disposent d'une meilleure qualité de langage. Durant ces trois années d'expérimentation, un enseignement explicite et structuré a été utilisé afin de développer le langage oral et l'acquisition du principe alphabétique. L'enseignement explicite nécessite une attitude réflexive et active des élèves, l'enseignant interagit avec eux pour les guider. Après ces trois ans d'études, il a été démontré qu'en début de grande section, les deux groupes ont un niveau similaire même si les élèves du groupe témoin sont un peu plus forts en moyenne que ceux du groupe expérimental. En fin de CE1, la tendance s'inverse et ce sont les élèves du groupe expérimental qui ont un niveau supérieur. Pour conclure, le dispositif PARLER est efficace pour les populations défavorisées et également bénéfique pour les domaines de la lecture et du langage oral.

D-Actualités de la recherche professionnelle

“Ce que dit la sociologie sur les origines des inégalités scolaires” de Jérôme Deauvieux, Jean-Pierre Terrail.

Cet article pédagogique évoque l'origine des inégalités scolaires. Ces dernières sont dues à quatre facteurs qui sont : le capital linguistique, les dispositifs pédagogiques, le cap du primaire et enfin les pratiques enseignantes. Le capital linguistique a un lien direct avec l'origine sociale des élèves, les dispositifs pédagogiques concernent les moyens mis en place pour favoriser l'apprentissage des élèves. Le cap du primaire joue un rôle important, c'est dès le CP que tout se joue pour les élèves, pour leur orientation future. Les pratiques enseignantes renvoient aux moyens que les professeurs mettent en place pour favoriser la réussite de leurs élèves.

“L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires” de Alain Beitone, Estelle Hendame.

Lorsqu'il est question d'inégalités d'apprentissage, on parle de discrimination des catégories populaires en générale. Les formations les plus réputées sont fréquentées par des enfants issus de famille aisées, il s'agit donc d'inégalités sociales à la fois économiques et plus encore culturelles. Face au savoir scolaire les élèves sont inégalitaires, ils ne perçoivent pas

tous les enjeux des tâches qui leurs sont proposées. Les inégalités scolaires sont causées par l'implicite des apprentissages, c'est-à-dire que les enseignants n'expliquent pas clairement ce que les élèves doivent apprendre/retenir. Le surajustement didactique peut être source d'inégalités ; c'est le fait de baisser les exigences vis-à-vis des élèves défavorisés en termes d'apprentissages et d'objectifs, sous prétexte de s'adapter à ces derniers. Pour lutter contre les inégalités sociales d'apprentissage, il faut enseigner par le biais d'une pédagogie visible, directe, plus frontale. Ce type de pratique rend visible ce que l'on attend de l'élève, ainsi il serait (plus) en mesure de réussir. Aujourd'hui la norme pédagogique et didactique présente en classe est la pédagogie invisible, source de difficultés pour les élèves défavorisés. L'école doit être égalitaire envers tous les élèves, pour cela il faudrait pratiquer une pédagogie visible.

“Penser les inégalités scolaires” de Marianne Blanchard, Joanie Cayouette-Remblière.

Ce texte scientifique rend compte de différents travaux sociologiques relatifs aux inégalités socio-scolaires. Pour Bourdieu et Passeron, les inégalités de parcours et de résultats scolaires sont liées aux origines familiales, notamment au capital culturel des parents. Selon Boudon l'école est une suite de points de bifurcation. Chaque choix opéré dépend de plusieurs facteurs : le risque d'échec, les coûts économiques et psychologiques, les bénéfices attachés à ces choix. En fonction du milieu social, les risques ne sont pas évalués de la même façon par les élèves et leurs familles. Depuis ces travaux pionniers en France, de plus récents ont montré que les inégalités scolaires sont dues à la fois à l'origine sociale, au sexe, et à l'histoire migratoire. L'école est perçue différemment selon l'origine sociale des parents. E. Bautier et J.-Y. Rochex démontrent que les élèves n'ont pas tous le même rapport aux savoirs. Les pratiques des élèves et enseignant.e.s sont analysées. Ils distinguent deux postures chez les élèves : “le métier d'élève”, les élèves se mettent en conformité avec les exigences scolaires sans parvenir à donner du sens à leurs apprentissages ; “le travail d'apprenant” concerne les élèves qui sont capables de s'approprier les apprentissages en leur donnant du sens. Les enseignants pratiquent des pédagogies invisibles, ces dernières mettent en difficulté certains élèves. Les enseignants réduisent le niveau d'exigence auprès de ces élèves, renforçant les inégalités. Le contexte de scolarisation est à prendre en compte, il faut distinguer les établissements privés et publics ; selon les établissements les progressions scolaires et apprentissages des élèves seront différentes. Il y a des inégalités entre établissements scolaires, ce qui est en contradiction avec le collège unique de 1975 qui devait lutter contre les inégalités scolaires.

“Enseigner plus explicitement : l’essentiel en quatre pages” de l’Institut français de l’éducation.

Enseigner de manière explicite permettrait de faciliter les apprentissages de tous les élèves, de réduire les inégalités scolaires. L’enseignement explicite est inscrit dans le référentiel de l’éducation prioritaire et dans les programmes de 2015 des cycles 2-3-4. Plusieurs courants de recherche se sont intéressés à la “pédagogie explicite”. Certains s’intéressent à la cognition, didactique des disciplines : il faut donner les outils aux élèves dès la maternelle afin qu’ils réussissent des procédures de base. Ils cherchent à comprendre les causes des difficultés des élèves. S. Bissonnette est partisan de l’instruction directe ; il faut dire, montrer et guider les élèves. Les compétences doivent être exprimées de façon simple pour aider les élèves en difficulté. Il faut passer par trois étapes lors de la leçon : modelage, pratique dirigée, pratique autonome. Pour les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL, expliciter permet de lutter contre les inégalités scolaires ; il faut passer par des situations explicites. D’après Jacques Bernardin, pour réduire ces difficultés, les enseignants peuvent avoir recours à des tâches simplifiées. Or ces simplifications accroissent les inégalités entre élèves. Il existe 2 catégories d’explicitation : explicitation du pourquoi, explicitation du comment. Les enseignants ont des difficultés à mettre en place l’enseignement explicite. Cela peut rallonger le temps des séances, impliquer l’utilisation d’un langage spécifique que les enseignants doivent enseigner aux élèves. Pour P. Rayou tout expliciter est impossible. Il y a plusieurs niveaux d’explicitation : l’enseignant explicite aux élèves, l’élève s’explique à lui-même et explique à l’enseignant, les élèves s’explicitent entre eux.

“La pédagogie explicite” de Patrick Rayou.

Expliciter est l’un des attendus du domaine 2 du socle commun “Les méthodes et outils pour apprendre”. Bourdieu et Passeron affirment qu’il y a un lien entre l’école et la famille. En 1964, ils invitent à une pédagogie rationnelle ; la démographisation de l’enseignement rend d’autant plus nécessaire la mise en œuvre du principe d’explicitation. Il y a de plus en plus de public moins familier de la culture scolaire et cela pour des durées d’études de plus en plus longues. L’arrivée de ces nouveaux publics scolaires, justifie l’usage d’une pédagogie explicite. L’explicitation peut se heurter à trois types de difficultés. La difficulté logique : il est impossible de tout expliciter. La difficulté didactique : il faut laisser aux élèves une part de questionnement. La difficulté sociologique concerne les enfants de milieux populaires. Il y a des malentendus socio-cognitifs entre enseignants et élèves ; pour

les éviter il faut expliciter les dispositifs d'apprentissages, dire aux élèves ce que l'on attend d'eux. Il est nécessaire de prendre en compte le rapport aux savoirs des élèves, le rapport scientifique au savoir s'acquiert avec l'enseignant. Les élèves doivent développer leur réflexivité, avoir du recul sur leurs pratiques. Concernant les familles, il faut leur expliciter les objectifs d'apprentissage. L'enseignant doit expliciter les procédures : le modelage : enseigner quoi faire, comment, quand et pourquoi le faire. La pratique guidée vérifie ce que les élèves ont appris grâce à des tâches effectuées proches de celles effectuées lors du modelage. La pratique autonome : l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris et appliqué lors des étapes précédentes. S'expliquer à soi-même est à la charge de l'élève, il explicite ses procédures. C'est à l'enseignant de faire expliciter les élèves, on doit leur apprendre cela dès la maternelle.

Toutes ces lectures ont déjà été mentionnées dans le dossier de recherche que j'ai réalisé au semestre 2. Afin d'affiner mon projet de recherche j'ai continué la lecture de différents articles que je vais mentionner ci-dessous.

“La passation de consigne en maternelle”, document professionnel que l'on retrouve sur le site internet maternails.

Cet article explique les différentes étapes de la mise en place des ateliers. Tout d'abord, l'auteur indique les méthodes à utiliser pour donner la consigne aux élèves en classe entière. Pour cela, l'enfant doit savoir mobiliser son attention dès que l'enseignant le demande, comprendre le sens du langage scolaire, maîtriser sa communication face au collectif. Les enfants ne disposent pas tous du même bagage quand ils font leur entrée à l'école, par conséquent ces indications sont difficiles à réaliser pour certains élèves. Ensuite, l'auteur propose une alternative à la consigne en groupe, il s'agit d'ouvrir progressivement les ateliers. Les ateliers autonomes doivent être ouverts en premier, les élèves énoncent eux-mêmes la consigne, ils peuvent ainsi échanger entre eux. Donner la consigne en petit groupe a plusieurs intérêts : les élèves sont plus attentifs, ils peuvent observer et analyser l'activité avant de commencer. Ils s'investissent plus facilement dans l'activité et sont plus attentionnés. Par la suite, l'auteur fait part de l'évolution des élèves tout au long du cycle 1. En grande section, les élèves sont capables de comprendre une consigne donnée en classe entière, ils ont acquis suffisamment de compétences, connaissent les attentes de l'école, mobilisent leur attention et maîtrisent la communication collective. Pour finir, l'auteur insiste sur le langage scolaire, pour comprendre ce dernier,

l'enseignant a plusieurs possibilités. Il y a le plan de travail, sur un tableau est affiché les ateliers que les élèves vont devoir réaliser. C'est un élève qui avec son langage présente les ateliers. Il peut y avoir les brevets, c'est à l'intérieur de ces derniers que sont inscrites les réussites des élèves. Enfin, l'enseignant peut utiliser le bilan, ce dernier se fait de façon collective. Pour cela, l'enseignant sélectionne trois activités qui sont représentatives des difficultés rencontrées par les élèves. Tout d'abord les élèves doivent décrire ce qu'ils voient, c'est suite à cette description que les élèves vont construire les concepts qui sont en jeu dans les activités. Le bilan permet d'enrichir le langage scolaire, d'expliquer des procédures et concepts implicites, d'exercer une communication collective à partir du vécu des élèves, enfin il suscite l'intérêt des élèves pour les défis présentés.

“Pour réduire les inégalités à l'école, il faut repenser le rapport au savoir” d'Alain Bétoine et Raphaël Pradeau.

En France, les inégalités scolaires sont élevées : le niveau stagne ou régresse, les inégalités se creusent. L'origine sociale a une influence sur les résultats et parcours scolaires des élèves. Pour lutter contre ces inégalités, il existe plusieurs pistes comme réduire la taille des classes, combattre les inégalités économiques, s'opposer à la concurrence entre établissements. Cependant la piste des apprentissages liés à la façon dont le rapport au savoir se construit est peu évoquée. Pour cela, il faut que les apprentissages se fondent sur le principe d'égalité des intelligences, mais également que les élèves aient accès aux savoirs nécessaires pour leur propre autonomie intellectuelle. L'école est un moyen d'accès aux différents matériaux d'apprentissages tels que des ressources bibliographiques, informatiques et culturelles. C'est dès l'entrée en maternelle qu'il faut engager les élèves dans le langage, cela favorise leur réflexivité et, leur permet de prendre un recul critique sur leurs façons de manier l'écrit et l'oral. La pédagogie visible est en capacité de réduire les inégalités d'apprentissages. Toutes les activités d'apprentissages que proposent les enseignants aux élèves doivent être bien cadrées, notamment les liens qui existent entre les activités et les enjeux cognitifs des apprentissages doivent être explicités. Si ce lien n'est pas établi, ce sont les élèves défavorisés des catégories populaires qui vont en souffrir le plus. En effet, ils ne perçoivent pas les exigences scolaires, ni les enjeux cognitifs, ils pensent faire ce qu'on leur demande or ce n'est pas le cas.

“Eric Sanchez : Apprendre en jouant” est un article de François Jarraud qui retranscrit l'interview qu'il a eu avec Eric Sanchez, paru dans Le café pédagogique.

Le jeu a plusieurs intérêts, il permet de résoudre les problèmes pédagogiques. Les jeux sont mieux acceptés à notre époque, et sont en grand nombre. Ils existent depuis toujours. L'arrivée des jeux numériques a permis de nouvelles possibilités de format ainsi qu'une multitude de nouveaux jeux. Cependant, les mécaniques ludiques n'ont pas changé : compétition, hasard... L'escape game est un nouveau type de jeu utilisé par les enseignants, puisqu'ils peuvent les fabriquer eux-mêmes. Le jeu a des effets positifs et négatifs, il peut être négatif de par son côté addictif (5% des joueurs sont concernés) et se met en compétition avec l'éducation. Les effets positifs sont difficilement mesurables, on ne peut apprendre en jouant seulement si l'enseignant aide à formaliser les savoirs du jeu. Quand on joue à un jeu, on n'apprend pas seulement les règles, on apprend également des concepts.

“L'apprentissage explicite qu'est-ce que c'est ?” est un article paru sur le site web mieux apprendre

Cet article professionnel fait part de ce qu'est l'apprentissage d'après trois chercheurs. Selon ces derniers, « explicit learning » est l'une des clés de la réussite d'un apprentissage. Le premier chercheur est John Hattie, il est néo-zélandais et identifie les méthodes les plus efficaces en matière d'éducation et pédagogie. Il a synthétisé plus de 50 000 études portant sur 250 millions d'élèves. Il veut dégager des hypothèses sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans une classe. Selon lui, il faut faire en sorte que les élèves comprennent le pourquoi de ce qu'on leur demande de faire. En effet, les élèves doivent être conscient des critères de réussite pour comprendre les actions qu'ils doivent mener pour réussir. Gustave Tagne et Clermont Gauthier sont tous les deux des chercheurs canadiens. D'après eux, en utilisant l'enseignement explicite l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourrait nuire à l'apprentissage. Il existe différentes stratégies pour enseigner explicitement :

- Dire, rendre explicite pour les élèves les intentions et objectifs visés
- Dire, rendre explicite et disponible pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin
- Montrer, rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute
- Guider, amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique
- Guider, fournir un feed-back approprié, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

« L'enseignement explicite une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école » est un article paru dans La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec en mai 2019. Les auteurs de cet article sont Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Marie Bocquillon.

Cet article fait part des recherches qui ont été menées au cours des trois dernières décennies. Ces dernières ont prouvé l'efficacité de l'enseignement explicite des contenus notamment pour les élèves qui ont des difficultés. Un enseignement est efficace avec une bonne gestion de classe. Il faut également adopter un enseignement explicite des contenus et comportements auprès des élèves, cela améliore la conduite et l'apprentissage des élèves. L'enseignant exerce deux fonctions majeures auprès des élèves : la gestion des apprentissages et la gestion de classe. Les enseignants efficaces utilisent des méthodes qui font référence à l'enseignement explicite. Cet enseignement explicite se compose de trois temps (PIC) : la préparation, l'interaction, la consolidation. Lors de la préparation, l'enseignant indique les objectifs d'apprentissage. Lors de l'interaction avec les élèves, l'enseignant ouvre la leçon : capte l'attention, présente l'objectif et connaissances préalables. Ensuite il conduit la leçon, pour cela l'enseignant passe par l'enseignement explicite en utilisant trois stratégies : le modelage lors duquel l'enseignant présente le contenu d'apprentissage ; la pratique guidée moment où les élèves réalisent en groupes avec l'enseignant des tâches similaires à celles du modelage ; enfin la pratique autonome permet aux élèves de parfaire leurs compréhensions jusqu'à un niveau de maîtrise élevé. Enfin il clôt la leçon et assure l'objectivation des apprentissages qui ont été réalisés. Pour la consolidation, les élèves solidifient leurs apprentissages par des devoirs, révisions afin de vérifier l'acquisition des apprentissages. Il existe un lien entre les bons enseignants et les bonnes écoles. En effet, les enseignants qui enseignent dans les bonnes écoles utilisent des pratiques d'enseignement explicite. L'enseignement explicite favorise la gestion de classe, en effet cela permet d'enseigner les attentes et règles de la classe afin de créer une stabilité au sein du groupe et un climat favorable aux apprentissages. Il y a deux dimensions au sein de la gestion de classe : les interventions préventives et les interventions correctives. Concernant les interventions préventives il faut créer du lien avec les étudiants et avoir des attentes claires envers les étudiants. Pour les interventions correctives, il existe plusieurs possibilités : ignorer intentionnellement le comportement indésirable, rappeler les comportements attendus, exclure l'élève de la classe temporairement. Le Soutien au Comportement Positif (SCP) propose la mise en place d'un

système de soutien pour la gestion des comportements au sein des écoles pour créer et garder un lieu propice aux apprentissages. Il faut clairement enseigner de façon explicite aux élèves les comportements que l'on attend d'eux.

« *Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ?* » est un article paru dans La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec en mai 2019. Les auteurs de cet article sont Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Marie Bocquillon.

Au Québec, l'enseignement explicite démontre son efficacité depuis plus de 50 ans dans de nombreuses disciplines (lecture, écriture, mathématiques, histoire, sciences, communication, etc.), et ce aussi bien pour des élèves de primaire que de secondaire ; mais également pour des élèves en difficulté que pour ceux plus avancés. L'efficacité de cette méthode d'apprentissage peut s'expliquer par le fait que cette approche pédagogique évite de surcharger la mémoire de travail des élèves. Cette démarche pédagogique s'avère être exigeante pour les enseignants qui souhaitent la mettre en place quotidiennement. En effet, en utilisant cette approche pédagogique, il faut diviser le contenu à enseigner aux élèves en plusieurs étapes séquencées et fortement intégrées. C'est pourquoi l'apprentissage des élèves est divisé en trois temps d'enseignements : la préparation, l'interaction avec les élèves soit l'enseignement à proprement dit, la consolidation. Ces trois temps renvoient au texte L'enseignement explicite une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école que je viens d'évoquer précédemment. L'enseignant doit en permanence adapter le niveau de guidance des apprentissages qu'il soumet aux élèves en fonction de quatre éléments : le niveau de compétence des élèves, le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée, le temps disponible et les idées maitresses du curriculum. Il est préconisé d'utiliser l'enseignement explicite avec les étapes de modelage, pratique guidée et pratique autonome lorsque les élèves ont un niveau de compétence faible, quand la tâche est complexe et que le temps est limité. À l'inverse, quand les élèves ont un niveau de compétence élevé, que la tâche est simple et que le temps disponible est suffisant ; l'enseignant peut passer par des approches découverte. Les idées maitresses quant à elles doivent être en permanence explicitées, ces dernières sont assez complexes. Il existe des stratégies clés qui doivent être utilisées au quotidien : les stratégies générales, les stratégies spécifiques et les stratégies concernant la gestion des comportements.

Les stratégies générales doivent être utilisées à n'importe quel moment de la leçon et pour l'ensemble de la leçon d'enseignement, par exemple : « Vérifier la compréhension » ; il en est de même pour les stratégies spécifiques, par exemple : « Vérifier les connaissances préalables ». Concernant les stratégies sur la gestion des comportements, elles sont de nature préventives et correctives comme j'ai pu le constater lors de ma précédente lecture. Pour recourir à la pédagogie explicite dans son intégralité en tout temps, cela va dépendre des quatre critères observés précédemment. Cependant, oui il faut expliciter la démarche pour les stratégies clés, sans cela le résultat pourrait être désastreux.

II- Pourquoi et comment travailler sur et avec la pédagogie explicite

A- Objectif de la recherche et des hypothèses

L'objectif de mon projet de mémoire serait de démontrer que l'usage de la pédagogie explicite permettrait de réduire les inégalités socio-scolaires qui peuvent exister entre les élèves. Mes hypothèses de recherche sont donc les suivantes : La pédagogie explicite est un outil qui favorise les apprentissages et réduit les inégalités. La pédagogie explicite favorise l'acquisition du langage. Les objectifs d'apprentissage doivent être clairs pour que les élèves s'engagent plus facilement dans les tâches qu'ils doivent effectuer.

B- Présentation du dispositif de recueil de données

N'ayant pas obtenu le concours du CRPE en juin dernier, je suis donc étudiante en Master 2. Depuis début octobre, j'ai commencé mon stage filé, pour une durée totale de 108 heures. Mon stage se déroule au sein de l'école maternelle Elsa Triolet à Coudekerque-Branche, dans la classe du directeur de l'école. Il s'agit d'une classe de moyenne et grande section, l'effectif de la classe est de vingt-quatre élèves, onze moyens et treize grands. Au sein de cette classe, il y a de très bons élèves, des élèves plutôt bons et quelques élèves qui éprouvent des difficultés. L'école se situe en centre-ville, il y a quatre classes, chacune de ces classes est en double niveau. Au sein de la classe, un élève de moyenne section fait l'objet d'une fiche RASED. Cet élève a de grosses difficultés, il est suivi par une maître E une fois par semaine au sein de l'établissement scolaire. D'autres élèves de niveau différents bénéficient également de ce dispositif.

Afin de pouvoir répondre à ces différentes hypothèses ainsi qu'à ma problématique, j'ai choisi de pratiquer une expérimentation dans la classe. Cette dernière concerne uniquement les élèves de grande section. Je ne pourrais pas me concentrer sur tous les élèves, c'est pourquoi j'ai choisi de me centrer sur quatre élèves en particulier. Deux bons voir de très bons élèves et deux élèves en difficultés. J'ai porté une attention particulière à leurs travaux, procédures. Après les vacances de la Toussaint, je leur ai proposé une séquence qui concerne les activités mathématiques, plus particulièrement les quantités et nombres. Cette séquence fait partie du domaine 4 du BO cycle 1 : "Construire les premiers outils pour structurer sa pensée". L'objectif de cette séquence pour les élèves est d'être capable d'associer un nombre à une quantité, il y a également un objectif langagier qui est travaillé, il s'agit de : "comprendre l'expression « juste ce qu'il faut. » " Les compétences travaillées sont les suivantes : Dénombrer jusqu'à 10, réaliser des correspondances terme à terme en utilisant des techniques variées, avoir recours au dénombrement. Afin de mener à bien cette séquence, trois ateliers suivis d'une évaluation sont nécessaires.

Le groupe classe est divisé en quatre groupes (bleu, rouge, vert, jaune) lors des ateliers, deux groupes de moyens et deux groupes de grands. Ces groupes ont été formés par l'enseignant titulaire à la rentrée, ils sont hétérogènes. Le lundi, lors de la mise en place de mon premier atelier dirigé, j'ai pris en charge le groupe des verts ; le lendemain, j'ai inversé et pris le groupe des jaunes.

Pour la mise en place de cette séquence, j'utilise de la pédagogie explicite afin de constater si son utilisation au fil des ateliers devient efficace et si elle permet de réduire ou non les inégalités socio-scolaires. Pour cela, j'explique clairement aux élèves ce que j'attends d'eux, l'activité qu'ils doivent réaliser. Une fois que je leur ai indiqué la consigne, je demande à un élève de reformuler la consigne avec ses propres mots. Cela me permet de constater si les élèves ont bien identifié le travail à réaliser. Et si ce n'est pas le cas, je demande aux élèves qui sont en mesure de répondre, de reformuler la consigne. Ainsi aucun élève n'est laissé de côté s'il n'a pas compris. Ensuite je reviens sur la consigne et les éventuels mots dont ils n'ont pas compris le sens. J'explique le sens de ces mots, puis je leur demande à leur tour d'expliquer le sens de ces mots. Lors de la réalisation de l'activité je les laisse travailler en autonomie, cependant je porte une attention particulière aux élèves que j'observe (deux élèves du groupe vert et deux élèves du groupe jaune). Sur un carnet je note ce qu'ils font, comment et pourquoi ils font cela (je leur demande de m'expliquer). A la fin de chaque atelier je reviens avec les élèves sur le travail qu'il fallait faire. J'interroge tous les élèves, ils m'expliquent ce qu'ils ont fait, pourquoi, quelles procédures ils ont utilisées. En toute fin

de séance, je reviens sur le sens des mots difficiles et je leur demande de m'indiquer à nouveau ce que cela veut dire. A la toute fin des ateliers, je demande aux quatre élèves choisis de venir à tour de rôle avec moi sur le banc afin de discuter du travail. Je leur pose des questions et ils me répondent ; pour cela, j'utilise l'enregistreur vocal de mon téléphone, afin d'enregistrer la discussion. Lors de ces discussions, il est fort probable que les élèves m'indiquent directement la bonne procédure, or il est possible que lors de la réalisation de l'exercice ils se soient trompés et ont eu besoin de plusieurs essais avant de trouver la bonne solution. C'est donc pour cela que je note sur un carnet toutes les étapes par lesquelles ils sont passés avant de finir l'activité. Lors de l'enregistrement je leur pose les questions suivantes : "Peux-tu m'expliquer la consigne de l'exercice ?" "Est-ce que tu penses avoir réussi l'exercice ?" Explique-moi pourquoi ?" "Quel nouveau terme j'ai utilisé ?" "Qu'est-ce que veut dire ce terme ?" En posant ces questions, j'oblige les élèves à verbaliser leurs procédures. C'est en développant le langage des élèves dès la maternelle que l'on peut réduire certaines inégalités.

Pour illustrer mon mémoire, en plus de ces discussions, je prends en photo le travail final des élèves, cela permet d'identifier plus facilement la nature du travail demandé.

Les discussions réalisées avec les élèves, je vais les retranscrire sur mon ordinateur une fois que la séquence sera terminée.

Suite à la mise en place de cette séquence, j'aimerais constater les effets de cette dernière en la comparant avec des ateliers qui n'en utilisent pas. Pour cela, je vais observer les différentes activités que va mettre en place mon maître d'accueil, puisqu'il n'utilise pas cette méthode. Tout ceci dans le but d'observer d'éventuelles différences, notamment en ce qui concerne les résultats des élèves les plus en difficulté.

Pour mettre en place cette séquence de pédagogie explicite, je me suis appuyée sur une ressource de Canopé. En effet, j'ai trouvé plusieurs vidéos d'une enseignante de grande section qui utilise de la pédagogie explicite. La première vidéo nous montre la mise en place d'un atelier qui utilise de la pédagogie explicite. La seconde vidéo est réalisée une fois que tous les élèves sont passés à cet atelier. Ils sont dans le coin regroupement et discutent du travail qu'ils ont dû faire, comment ils l'ont fait. Ils réalisent une dictée à l'adulte avec l'aide de l'enseignante. Cette dernière écrit sur une feuille A3 ce qu'ils lui disent. Dans la troisième vidéo il s'agit toujours d'un moment dans le coin regroupement avec l'ensemble de la classe. Cette fois-ci l'enseignante a mis au propre la dictée à l'adulte en la recopiant sur l'ordinateur. Elle affiche la dictée à l'adulte au tableau ainsi que des photographies qu'elle a prises lors de

l'atelier. Elle leur lit ce qui est écrit et leur demande d'associer les photographies aux différents moments, différentes phrases. Chaque photo représente une étape de l'atelier.

III- Nos résultats d'expérimentation

Suite à l'expérimentation que j'ai menée avec les élèves de grande section, je vais maintenant analyser les feuilles des élèves. Pour cela, je vais m'appuyer sur les notes que j'ai prises lorsque les élèves réalisaient l'exercice, sur la feuille d'exercice mais également sur les enregistrements que j'ai effectué avec les élèves à la fin de chaque séance. La séquence a débuté le 2 Novembre et s'est finie le 1^{er} Décembre avec l'évaluation.

A- La séquence mise en œuvre

a- Séance 1

Pour commencer cette séquence, j'ai indiqué aux élèves qu'ils allaient d'abord jouer au jeu des jouets. Pour cela, ils disposaient tous d'une carte jouet plastifiée, au centre de la table se trouvait un petit bac avec des gommettes à l'intérieur. La consigne était la suivante : « Il faut placer des gommettes sur sa carte jouet pour que chaque rond soit couvert. » Suite à cela, j'ai demandé à un élève de reformuler la consigne afin d'être certaine que tous les élèves aient bien compris la consigne. Je les ai laissés réaliser leur carte en autonomie, après 10 minutes d'entraînement sur les cartes, je leur ai donné la suite. Ils disposaient de feuilles, sur chaque feuille il y avait deux cartes jouets. Cette fois-ci la consigne était la suivante : « Aller chercher juste ce qu'il faut de gommettes pour les coller sur les ronds vides de vos cartes. Attention, vous pouvez faire plusieurs voyages. » Si les élèves avaient encore des gommettes une fois que les ronds vides étaient complétés, ils devaient les coller en dessous de l'étiquette. Cette fois-ci les gommettes se trouvaient sur une table à l'opposé des élèves. Je les ai interrogés sur le sens du mot juste ce qu'il faut, certains m'ont répondu que cela voulait dire un petit peu, d'autres beaucoup. Comme ils n'avaient pas la bonne réponse, je leur ai indiqué que cela voulait dire qu'il fallait prendre le même nombre de gommettes que de ronds vides, mais également que cela voulait dire qu'il faut prendre autant de gommettes qu'il y a de ronds vides. Avant de les laisser commencer l'exercice, je leur ai demandé comment ils allaient faire pour ramener le bon nombre de gommettes. Ils ont immédiatement dit qu'il fallait compter. Pour compter, ils utilisent des méthodes différentes, certains comptent en mettant leurs doigts sur les ronds vides, d'autres comptent dans leur tête. Maintenant que j'ai expliqué le dérouler de ma séance, je vais pouvoir analyser le travail des

quatre élèves sur lesquels je me suis plus particulièrement intéressée. Il s'agit de deux garçons et deux filles : Timéo, Noa, Lisa et Téréntine. Les élèves à avoir réalisé l'activité en premier sont Noa et Lisa. Sur la première feuille d'exercice, il y avait les étiquettes voitures et saxophone. Pour la première étiquette (voiture), il fallait prendre 10 gommettes. Pour la seconde étiquette (saxophone), il fallait 9 gommettes. Pour la troisième étiquette (arrosoir), il fallait 14 gommettes. Pour la quatrième étiquette (canard), il fallait 12 gommettes. Comme je l'ai indiqué précédemment, à la fin de chaque séance je prenais un temps à part avec les quatre élèves que j'observais. De ce fait, j'ai pu procéder à un total de douze enregistrements, soit trois par élèves. J'ai pu constater que lors de leurs premier enregistrements les élèves étaient assez réservés, certains n'osaient pas répondre à mes questions.

En ce qui concerne le travail de Lisa, pour la première étiquette elle a fait deux voyages lors du premier, elle a pris 9 gommettes puis une lors du second. Pour la seconde étiquette, elle a récupéré 6 gommettes lors du premier voyage puis 3 lors du second. Pour la troisième étiquette, elle a fait un seul voyage, cependant elle est revenue avec 17 gommettes soit en plus du nombre demandé. Enfin, pour la dernière étiquette, elle a pris en un seul voyage juste ce qu'il faut de gommettes. Avant de partir chercher les gommettes, Lisa comptait les ronds vides afin de savoir combien de gommettes elle devait prendre. Sur les quatre étiquettes elle n'a fait qu'une seule erreur. Lors de notre entretien Lisa semblait intriguée, assez réservée, elle parlait avec une voix très basse. De plus, elle mettait un peu de temps pour répondre à certaines questions. Pour éviter qu'il n'y ait trop d'attente et qu'elle réponde, j'essaye de l'aider en lui reposant la question de manière différente. Lisa a été attentive à mes explications avant de démarrer l'activité puisqu'elle a été en mesure de m'indiquer ce que voulais dire le terme « Juste ce qu'il faut ». Voici un extrait de la conversation que nous avons eu à deux en fin de séance :

Moi : « - Mais avant d'aller les coller, tu es allée les chercher les gommettes ?

- Et après qu'est-ce que tu as fait ?
- Une fois que tu avais tes gommettes tu as fait quoi ?
- Tu les as collées où ?

Lisa : - Dans les ronds

Moi : - Et si tu avais trop de gommettes, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Lisa : - Les mettre en dessous

Moi : - Très bien

- Et du coup qu'est-ce que cela veut dire "juste ce qu'il faut" ?
- Tu t'en souviens ?
- C'est pareil que quoi ?

Lisa : - C'est le même nombre

Moi : - Très bien, c'est cela »

Noa a eu plus de mal à réaliser le travail. Pour la première étiquette, il a fait un seul voyage où il a pris plusieurs gommettes. Pour la seconde étiquette, il a une nouvelle fois fait un seul voyage lors duquel il prend un paquet de gommettes. Pour la troisième étiquette, il a une nouvelle fois effectué qu'un seul voyage lors duquel il a pris un paquet de gommettes. Cette fois-ci à la place de coller les gommettes qu'il a pris en trop en dessous de l'étiquette, il les a collées sur l'étiquette canard qu'il devait faire en dernier. Enfin, pour la dernière étiquette, à partir des gommettes qu'il avait déjà placées, il a ramené le reste c'est-à-dire 6 gommettes pour finir de compléter les ronds vides. Avant de partir prendre les gommettes, Noa comptait les ronds vides, mais une fois devant les gommettes il prenait un paquet de gommettes. Il ne comprenait pas qu'il fallait le même nombre de ronds vides que de gommettes, malgré le fait que je lui ai réexpliqué la consigne plusieurs fois de façon individuelle. De plus, lorsqu'il compte, il a une mauvaise coordination entre le geste et la récitation. L'entretien que j'ai eu avec Noa a duré moins de 50 secondes. Il a eu beaucoup de mal à répondre aux questions que je lui posais, il a des difficultés pour s'exprimer dans un langage correct. Il y avait également beaucoup de blancs, suite à cela j'ai arrêté l'enregistrement afin de lui expliquais ce que nous venions de faire. Voici un extrait de notre conversation :

Moi : « - Alors qu'est-ce qu'on a fait ce matin Noa ?

- Qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Noa : - Colorier

Moi : - Colorier et ensuite ?

Noa : - Je sais pas

Moi : - Tu ne sais pas ?

Noa : - Non

Moi : - Qu'est-ce qu'on a fait avec les gommettes ?

- Qu'est-ce qu'il fallait faire avec les gommettes ?

Noa : - Euh, coller

Moi : - Faut les coller où ?

Noa : - Où, il y a les cases rien. »

Pour sa première étiquette, Timéo a fait trois voyages, lors du premier il a pris 3 gommettes, puis 8 lors du second. Il s'est retrouvé avec une gommette en trop qu'il a collé en dessous de l'étiquette. Pour la seconde, il a réalisé en seul voyage, il a pris le bon nombre de gommettes. Pour la troisième, il a choisi de faire plusieurs voyages pour que cela aille plus

vite, et parce que la consigne l'autorise à en faire plusieurs. Il sait exactement le nombre de gommettes qu'il doit prendre. Lors du premier voyage, il prend 4 gommettes, lors du second il en prend 4, lors du troisième il en prend 2 puis 4 lors du dernier voyage. Pour la dernière étiquette, il a ramené juste ce qu'il faut de gommettes en un seul voyage. Avant chaque voyage, Timéo comptait le nombre de ronds vides pour savoir le nombre qu'il devait ramener de gommettes. Timéo a été attentif lors de la phase d'explication, de ce fait il a bien réussi les exercices donnés. De plus, comme Lisa il a été en mesure de m'indiquer ce que voulais dire l'expression « Juste ce qu'il faut ». Voici un extrait de la conversation que nous avons eu ensemble :

Moi : « - Oui

- C'était quoi la phrase que j'ai dit, j'ai dit un mot
- Tu te souviens du mot ?
- Juste

Timéo : - Juste ce qu'il faut ?

Moi : - Et ça veut dire quoi juste ce qu'il faut ?

Timéo : Il faut prendre le même nombre de gommettes que de ronds vides

Moi : - Très, très bien

- Ça veut aussi dire la même chose que autant que. »

Pour sa première étiquette, Térentine a fait un seul voyage, elle a pris 12 gommettes, elle s'est donc retrouvée avec 2 gommettes en trop qu'elle a collé en dessous de l'étiquette. Pour la seconde étiquette, elle a fait un voyage, elle a pris juste ce qu'il faut de gommettes.

Pour sa troisième étiquette, lors du premier voyage elle revient avec 12 gommettes, puis 2 lors du second. Enfin, pour sa dernière étiquette, elle a pris 8 gommettes lors du premier voyage, puis 4 lors du second, elle a pris juste ce qu'il faut de gommettes en deux voyages. Lorsqu'elle comptait le nombre de ronds vides, Térentine se trompait. En effet, elle avait une mauvaise coordination entre le geste et la récitation, elle comptait certains vides deux fois. C'est pourquoi je l'ai aidé à compter le nombre de ronds vides qu'il y avait dans la dernière étiquette. De plus, Térentine a été absente durant deux semaines, ce qui fait que le travail a été coupé en deux puisque la première feuille d'exercices a été terminée le même jour que ces camarades mais la seconde a été finie deux semaines plus tard. De ce fait l'enregistrement de notre discussion a eu lieu 2 semaines après la première séance. Térentine a eu beaucoup de mal à se souvenir de ce qu'elle avait fait et comment il fallait le faire. Je lui ai donc rappelé comment faire avant qu'elle ne démarre la seconde feuille d'exercice, grâce à cela elle a su répondre aux questions que je lui ai posé lors de notre discussion. En revanche, elle n'a pas réussi à m'expliquer ce que voulait dire l'expression « Juste ce qu'il

faut » alors que je lui avais rappeler avant de démarrer la feuille. Voici un extrait de notre conversation :

Térentine : « - J'ai compté les ronds vides

Moi : - Tu as compté les ronds vides

- Et si tu avais des gommettes en trop, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Térentine : - Les mettre en dessous

Moi : - D'accord

- Tu te souviens du mot que j'ai employé ?
- C'était quoi le mot ?
- C'était un mot difficile
- J'avais dit : « Allez prendre juste ce qu'il faut de gommettes pour les coller sur les ronds vides
- Tu te souviens de ce que ça veut dire juste ce qu'il faut ?
- Si tu sais tu peux le dire, si tu ne sais pas je te le dis d'accord

Térentine : - Je sais plus. »

Suite à cette première séance, Térentine Lisa et Noa ont compris et réussi les exercices même s'il y a quelques petites erreurs. Noa quant à lui n'a pas compris les enjeux de ces exercices malgré mes multiples explications et aides de ma part. Lors des discussions que j'ai eu avec les élèves, je me suis aperçue que seul Lisa et Timéo étaient en mesure de m'indiquer ce que voulait dire l'expression « Juste ce qu'il faut ». Cette expression est essentielle puisqu'elle va être utilisée tout au long de la séquence, par conséquent Noa et Térentine sont en partis désavantagés par rapport à Timéo et Lisa. ([Annexe séance 1](#))

b- Séance 2

Pour commencer la deuxième séance, j'ai demandé aux élèves de me rappeler ce qu'ils avaient fait la dernière fois : l'exercice, la consigne et les termes employés. Ensuite, ils ont réalisé un exercice similaire à celui fait lors de la première séance. Pour cela, ils disposaient d'une feuille sur laquelle il y avait un collier, sur ce collier il y avait des ronds vides. Les élèves sur leur feuille avaient tous un nombre différent de ronds vides. Je leur ai donné la consigne suivante : « Aller chercher en un seul voyage juste ce qu'il faut de gommettes pour décorer le collier. » Les gommettes se trouvaient à la même place que la dernière fois, c'est-à-dire sur une table à l'opposé de la leur. Il y avait 8 ronds vides sur le collier de Lisa, 6 sur celui de Noa, 10 sur celui de Timéo et 7 sur celui de Térentine. Parmi ces quatre élèves, seul Lisa et Timéo ont réussi à prendre juste ce qu'il fallait de gommettes pour décorer leurs colliers. Noa et Térentine ont pris respectivement 2 gommettes en plus du nombre qu'ils

devaient prendre. Ces quatre élèves ont utilisé la procédure du comptage, Timéo et Lisa ont réussi l'exercice à l'inverse de Noa et Téréntine. Ces derniers comptaient le nombre de ronds vides sans erreur, mais une fois arrivé devant le bac avec les gommettes, ils ne se souvenaient plus du nombre qu'ils venaient de compter. Cette activité a duré moins de 5 minutes, ensuite nous avons enchaîné avec une nouvelle feuille d'exercices. Sur cette feuille, il y avait 3 exercices distincts. La consigne du premier était : « Entoure juste ce qu'il faut de bonbons pour les mettre dans le sachet. » La seconde consigne était la suivante : « Dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes. » Enfin dans le dernier exercice il était demandé aux élèves : « Dessine autant de bonbons dans le grand carton que sur le petit carton. » Maintenant que j'ai indiqué les différentes consignes des exercices, je vais analyser tour à tour les feuilles des élèves un à un.

Tout d'abord Lisa, elle a tout de suite bien compris la consigne, pour savoir combien de bonbons il fallait entourer, elle a dans un premier temps compté ceux présents dans le sachet pour savoir combien elle devait en entourer dans le carton. Aucune erreur pour le premier exercice. Concernant l'exercice 2, elle a donné les bonnes indications à ses camarades. Elle a dans un premier temps compté les sucettes présentes puis dessiné les bonbons, cette fois-ci elle commet une petite erreur puisqu'elle a dessiné un bonbon en trop. Elle dessine ses bonbons de façon espacé sur la feuille. Pour l'exercice 3, elle n'a commis aucune erreur. Lisa a bien compris que pour ce type d'exercice, il fallait toujours dans un premier temps compter les objets déjà présents afin d'y rajouter le même nombre. Cette-fois notre discussion a duré plus de temps que lors de la première séance. Lisa a pris le temps de bien répondre à chacune des questions, lorsqu'elle ne sait pas quoi répondre, je l'oriente vers la question en posant une autre question. Elle était capable de décrire l'activité qu'elle venait d'effectuer. Voici un extrait de notre conversation :

Moi : « - Lisa qu'est-ce qu'il fallait faire ce matin, la première activité ?

Lisa : - Fallait chercher des gommettes

Moi : - Pour faire quoi ?

Lisa : - Pour les coller

Moi : - Où ça ?

Lisa : - Sur la feuille

Moi : - Et la feuille ça représentait quoi ?

Lisa : - Le collier

Moi : - Un collier, très bien

- Comment tu as fait pour savoir combien il fallait prendre de gommettes

Lisa : - Fallait les compter

Moi : - Compter quoi ?
 - Tu as compté les gommettes ?
 Lisa : - Les ronds vides
 Moi : - Les ronds vides
 - Du coup, il fallait prendre
 Lisa : - Juste ce qu'il faut
 Moi : - De quoi ?
 - De gommettes ou de ronds
 Lisa : - De gommettes. »

Noa a eu du mal à comprendre l'exercice, c'est pourquoi j'ai dû lui réexpliquer la consigne une seconde fois. Malgré ces explications supplémentaires, il avait toujours des difficultés, c'est pourquoi j'ai décidé de rester à côté de lui pour l'aider. Pour l'exercice 1, il comptait le nombre de bonbons présents dans le sachet, au moment d'entourer le même nombre de bonbons dans le carton, il ne se souvenait plus du nombre. Afin de réussir cet exercice, il entourait les bonbons dans le carton et les comptait pour voir s'il y avait le bon nombre. Entre temps, je lui rappelais le nombre de bonbons qu'il avait compté dans le sachet. Pour l'exercice 2, il pose son doigt sur les sucettes et dessine à côté de chacune d'elle un bonbon, cette technique lui permet de ne pas commettre d'erreur. Concernant l'exercice 3, il a toujours des difficultés à retenir le nombre qu'il vient de compter, il effectue donc la même procédure que pour l'exercice 1, il dessine un certain nombre de bonbons et je lui rappelle le nombre qu'il faut dessiner. Quand il n'est pas certain, il compte ceux qu'il a déjà dessinés pour vérifier si le compte est bon ou non. Ici, il a dessiné 10 bonbons, pour qu'il se rende compte je lui demande de colorier les 9 afin d'avoir le même nombre de bonbons dans le grand et petit carton. C'est à ce moment-là qu'il s'est rendu compte qu'il en avait dessiné un de trop. Sans mon aide Noa a toujours des difficultés pour la réalisation des exercices, il a du mal à se souvenir des nombres qu'il a compté pour réaliser l'exercice, or le nombre demandé est inférieur à 10. Il a également des difficultés pour exprimer les actions qu'il a réalisées. Voici un extrait de notre conversation :

Moi : « - Noa, qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?
 - C'est quoi la première activité que nous avons faite ?
 - Qu'est-ce qu'on a fait en premier ?
 Noa : - On a fait le collier
 Moi : - Et qu'est-ce qu'il fallait faire avec le collier ?
 Noa : - Faut mettre les gommettes sur les ronds vides
 Moi : - Très bien
 - Comment tu as fait pour savoir combien il te fallait de gommettes ?

Noa : - Un, deux, trois, quatre, cinq, six. »

Pour l'ensemble des exercices, Timéo n'a commis aucune erreur, il utilisa la procédure du comptage afin de trouver le nombre qu'il lui faut. Il se souvient de ce que veut dire le terme juste ce qu'il faut puisqu'il l'a rappelé à l'ensemble de ses camarades. Contrairement aux autres élèves, Timéo fait l'effort de respecter les consignes des exercices 2 et 3. En effet, il a dessiné des bonbons comme demandé dans les consignes. Pour lui les deux activités proposées ont été facile à faire, il a une préférence pour la seconde parce qu'il fallait dessiner. Timéo est un élève qui forme des phrases lorsque qu'il répond aux questions que je lui pose comme nous pouvons le constater dans cet extrait de discussion que nous avons eu ensemble ; à l'inverse des autres élèves qui se contentent de me répondre par des oui ou non :

Moi : « - Il y avait des bonbons quand je t'ai donné la feuille ?

Timéo : - Non il n'y avait rien

Moi : - Alors du coup, qu'est-ce que tu as fait ?

Timéo : - Je les ai coloriés

Moi : - Avant de les colorier tu as fait quoi ?

Timéo : Dessiné

Moi : - Oui dessiné

- Comment as-tu su qu'il fallait ce nombre-là de bonbons ?

Timéo : - J'ai compté

Moi : - Tu as compté quoi ?

Timéo : - Les bonbons qu'il y avait dans le petit carton. »

Pour Téréntine, la feuille d'exercices a été compliqué sur certains points. En effet, pour le premier exercice, elle a compris qu'il fallait compter les bonbons dans le sachet mais elle se trompe lors de la récitation de la comptine numérique : elle saute des nombres ; c'est pourquoi je l'ai aidé à compter. Elle semble assez perdue dans les consignes, il faut que je lui rappelle constamment le nombre qu'elle vient de compter car quelques minutes plus tard elle ne s'en souvient plus. Téréntine prend la peine de respecter les consignes puisque comme Timéo, elle dessine de vrais bonbons. Du fait de son absence elle ne se souvenait plus de ce que voulait dire l'expression juste ce qu'il faut. De ce faite, ce travail a été réalisé le matin dès son arrivé pendant le temps d'accueil, elle a par conséquent bénéficié de ma présence tout le long de la réalisation de ses exercices. J'ai donc plus aidé Téréntine que les autres élèves. Téréntine est capable de m'expliquer les activités qu'elle a dû à faire, mais également comment elle a fait et pourquoi. Cependant elle a du mal à retenir les nombres,

en effet lorsque je lui demande combien de bonbons elle a dessiné, elle ne souvient plus.

Voici un extrait de notre conversation :

Moi : « - Alors Térentine, qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?

- Ce matin, qu'est-ce qu'on a fait ?

Térentine : - On a colorié les bonbons et on a compté les bonbons

Moi : - Ok

- Et comment as-tu fait pour savoir qu'il fallait compter les bonbons ?

- Pourquoi tu les as comptés ?

Térentine : Pour savoir combien on doit les colorier

Moi : - Oui, du coup il fallait le même nombre de bonbons, c'est ça ?

Térentine : - Oui

Moi : - Après, qu'est-ce que tu as fait sur le deuxième ?

- Tu as colorié les bonbons

- Avant de les colorier, qu'est-ce que tu as fait ?

Térentine : - Je les ai dessinés

Moi : - Combien tu en as dessiné sur celui-là ?

- Tu t'en souviens ?

- Tu peux compter

Térentine : - Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf. »

Suite à cette seconde séance, je remarque que Lisa et Timéo sont toujours en situation de réussite, par rapport à Noa et Térentine. Lorsque j'explique en début de séance, les exercices qu'ils vont réaliser ; je constate que Noa n'est pas attentif, qu'il n'écoute pas. Cela lui pose problème lors de la suite de la séance. Térentine a réalisé cette séance avec deux semaines de décalage par rapport à ses camarades suite à ses absences. Ceci lui porte préjudice puisqu'elle a des difficultés à se souvenir de la première séance ainsi que de l'expression « Juste ce qu'il faut ». De plus Noa et Térentine ont des difficultés de comptage (mauvaise coordination entre le geste et la récitation orale de la comptine numérique) Ces difficultés sont un frein à leur réussite. ([Annexe séance 2](#))

c- Séance 3

Pour la dernière séance de la séquence, j'ai demandé aux élèves dans un premier temps de me rappeler ce que nous avons fait lors de la précédente séance. Également de définir les termes « Autant que » et « Juste ce qu'il faut ». Après ces trois séances, j'ai pu constater que ces termes étaient bien assimilés par les élèves. La consigne de cette séance était la suivante : « Découpez les images, mettez-les dans un bac puis collez juste ce qu'il faut d'images manquantes sur chaque ligne pour obtenir le nombre demandé. Une fois que vous les avez toutes placées, je vais passer pour vérifier si le compte est bon ; ensuite vous collerez les

images. » Cet exercice a été tout de suite très bien réalisé par deux élèves : Timéo et Lisa. Noa et Téréntine pour leur part ont eu du mal à débiter dans l'exercice. En effet, ils n'avaient pas bien compris la consigne, ni même pris la peine de bien observer la feuille. Maintenant, je vais analyser avec précision le travail de chaque élève individuellement.

Lisa découpe dans un premier temps toutes les étiquettes, ensuite elle les place dans le bac comme demandé dans la consigne. Elle a ensuite placé l'ensemble des étiquettes sur les lignes correspondantes. Avant de coller elle m'a appelé afin que je vérifie. Lors de son premier essai, elle a fait une erreur sur la seconde ligne. En effet elle a placé deux étiquettes en plus, or il fallait 5 donuts et 2 étaient déjà placés. J'ai donc retiré l'ensemble des étiquettes qu'elle avait placée sur cette ligne afin qu'elle recommence. C'est lors du deuxième essai, qu'elle a trouvé la bonne solution. Lisa a su travailler de façon autonome, elle a très bien compris ce qu'il fallait faire lors de cet exercice. Elle n'a commis qu'une seule erreur. Lors de notre entretien, à la question : « Est-ce que tu as commis une erreur ? », elle m'a indiqué que oui et elle a su m'expliquer où se situait cette erreur. Voici un extrait de cette discussion :

Moi : « - Est-ce que tu as eu tout bon du premier coup ?

Lisa : - Non

Moi : - Tu t'es trompée une fois, c'est ça ?

Lisa : - Oui

Moi : - Tu t'es trompée sur les donuts ?

Lisa : - Oui

Moi : - Tu en avais mis combien au départ ?

Lisa : - Quatre

Moi : Il en fallait combien ?

Lisa : - Cinq. »

Noa découpe toutes les étiquettes et les place dans le bac. Il ne reconnaît pas certains chiffres qui sont inscrits en début de ligne. Lorsqu'il ne sait pas, je lui indique afin qu'il ne soit pas bloqué. Ayant mal compris la consigne, il ne prend pas en compte les images qui sont déjà présentes sur la feuille. Par exemple, pour la ligne bonbon, il est écrit qu'il en faut quatre mais deux sont déjà représentés, il faut donc en rajouter deux. Noa n'a pas pris en compte les deux images déjà présentes et il a rajouté quatre images bonbon. Il a commis cette erreur sur l'ensemble des lignes. Je lui ai donc expliqué qu'il fallait prendre en compte les images présentes. Il m'a appelé une seconde fois afin de vérifier s'il avait bon. Sur les 9 lignes, il y avait une erreur sur quatre d'entre elles. Je lui ai enlevé les étiquettes de ces lignes et demandé de recommencer. Quelques minutes plus tard, il m'appelle à nouveau pour vérifier,

il y avait encore deux erreurs. La troisième tentative fut la bonne. Noa a eu beaucoup de mal à réaliser le travail, il ne reconnaît pas certain nombre alors que ces derniers sont inférieurs à 10. Lors de notre discussion je lui ai demandé s'il avait tout réussi du premier coup, il m'a affirmé que oui alors que ce n'était pas le cas. Il n'est pas capable d'expliquer ce qu'il s'est réellement passé. De plus, il met beaucoup de temps avant de répondre aux questions, à certains moments il ne répond pas, c'est pourquoi je lui indique la réponse afin d'éviter que l'enregistrement ne prenne trop de temps. Voici un extrait de notre conversation :

Moi : « - Deux étiquettes bonbons pour avoir le bon nombre

- Et il fallait faire partout pareil ?
- Ça, est-ce qu'il fallait faire partout pareil ?

Noa : - Compter tout pareil

Moi : - Oui, il fallait compter et mettre le bon nombre

- Mais est-ce que c'était les mêmes nombres partout ?
- Est-ce qu'on voulait quatre pots de confiture ?
- Quatre est-ce que c'était toujours le même chiffre ?
- Est-ce que c'était toujours quatre ?
- Non il y en avait d'autres
- Est-ce que tu as tout réussi du premier coup ?

Noa : - Oui

Moi : - Ah bon ?

- Tu es sûr ?
- Je ne suis pas venue te voir plusieurs fois ? »

Timéo a d'abord découpé l'ensemble de ses étiquettes vertes. Il les a placés dans un petit bac, puis il a commencé l'exercice. Il a donc placé toutes les étiquettes vertes sur la feuille, il m'a appelé pour que je vérifie si cela était bon. C'était le cas, il n'a fait aucune erreur. Timéo a une fois de plus compris et réussi les différents exercices. Il est capable de me restituer facilement l'activité effectuée lors de notre entretien. De plus, il est toujours en capacité de m'expliquer le terme « Juste ce qu'il faut ». Voici un extrait de nos échanges :

Moi : « - Très bien

- Est-ce que tu te souviens de ce que ça voulait dire le terme juste ce qu'il faut ?

Timéo : - Oui

Moi : - Tu peux le dire ?

Timéo : - Oui

Moi : - Vas-y, je t'écoute

Timéo : - ça veut dire qu'il faut le même nombre que l'autre

Moi : - Oui, donc là on voulait combien de donuts ?

Timéo : - Cinq

Moi : - Et du coup combien tu as mis de donuts ?

Timéo : - Trois

Moi : - Tu en as mis trois pourquoi, parce qu'il y en avait déjà ?

Timéo : - Deux

Moi : - Très bien, donc du coup trois plus deux on peut dire que ça fait combien ?

Timéo : - Cinq

Moi : - Très bien, c'est ça

- C'est très bien Timéo. »

Térentine a d'abord découpé toutes les images et les a placées dans un bac. Ensuite elle a commencé l'exercice. Elle ne prend pas en compte les images qui sont déjà présentes sur la feuille. Elle compte séparément les étiquettes blanches et vertes. Pour le gâteau, elle compte jusqu'à six pour les étiquettes blanches, une fois arrivée à la première étiquette verte, elle recommence la récitation de la comptine numérique par un alors qu'elle aurait dû continuer. Pour chaque ligne, j'ai dû lui réexpliquer et rester à côté d'elle pour qu'elle réussisse. Térentine a eu beaucoup de mal avec cet exercice, je lui ai expliqué plusieurs fois lors de l'atelier mais cela ne fut pas suffisant. C'est pourquoi je lui ai de nouveau donné des explications lors de notre discussion. A la fin de cette discussion, je lui ai demandé si elle était capable de m'expliquer ce que voulait dire « Juste ce qu'il faut » et elle a réussi. Ceci démontre que même si Térentine a des difficultés, elle écoute lors des moments d'échanges avec ses camarades à la fin des séances. Voici un extrait de notre conversation :

Moi : « - Donc là, combien il fallait de donuts ?

Térentine : - Euh cinq

Moi : - Combien il y en avait déjà sur l'image ?

Térentine : - Cinq

Moi : - Là, il y en avait cinq là ?

Térentine : - Deux

Moi : - Il y en avait deux, donc combien tu en as rajouté ?

Térentine : - Cinq

Moi : - Non

- Tu as rajouté les vertes

- Combien tu as rajouté d'étiquettes vertes ?

Térentine : - Euh trois

Moi : - Tu as rajouté trois étiquettes vertes avec les étiquettes déjà présentes, ça fait cinq

- Donc, est-ce que c'est ça qu'il fallait faire ?

- Est-ce que ça fonctionne ?

Térentine : - Oui

Moi : - C'est ça, très bien Térentine

- Est-ce que tu te souviens de ce que ça veut dire juste ce qu'il faut ?
Térentine : - Il fallait prendre autant de gommettes. »

Une fois de plus, Timéo et Lisa s'en sont très bien sortis, même si Lisa a commis une petite erreur. Ils ont su travailler en autonomie comme je l'avais indiqué en début de séance. Concernant Térentine et Noa, le travail demandé fut difficile. En effet, lors des explications, ils n'ont pas suffisamment écouté ce qui leur a posé problème par la suite. En effet, il fallait compléter les lignes à l'aide d'étiquettes mais ils ne prenaient pas en compte les étiquettes déjà présentes sur les lignes. De plus, à chaque fois qu'une ligne était complétée, ils voulaient que je vérifie tout de suite, or je leur ai indiqué que je vérifierais une fois que toutes les lignes seraient complétées. Ils ne sont pas capables de travailler en autonomie. ([Annexe séance 3](#))

d- Evaluation

L'évaluation a eu lieu le lundi 30 novembre pour le groupe jaune et le mardi 1^{er} décembre pour le groupe vert. Celle-ci reprend l'ensemble des exercices réalisés tout au long de la séquence. Sur l'ensemble du groupe des grands, 3 élèves se sont retrouvés en difficulté puisque les consignes n'ont pas été respectées, et incomprises. Parmi ces trois élèves, deux font partis des quatre que j'ai suivi plus particulièrement lors de cette séance. Il s'agit de Térentine et Noa. L'ensemble des autres élèves ont plutôt bien réussi l'évaluation : sur certaines feuilles il n'y a aucune erreur, sur d'autres il y a moins de 4 erreurs. Cette évaluation se compose donc de trois exercices. Sur le premier, les élèves devaient prendre juste ce qu'il faut de gommettes pour décorer le sapin en un voyage. Les gommettes se trouvaient dans un bac sur une table éloignée de leur espace de travail. Dans le deuxième exercice, je leur demandais de dessiner autant de boules que d'étoiles présentes sur la feuille. Enfin, dans le dernier exercice ils devaient dessiner juste ce qu'il faut de ronds pour décorer les boules de Noël. Sur le haut de la feuille d'évaluation, il y a 3 smileys : un smiley heureux, un pas triste et un entre les deux. Une fois que les élèves ont fini leur évaluation, je leur demandais d'entourer le smiley qui correspond à leur travail. Si le travail est réussi, on entoure le smiley heureux et ainsi de suite. Les compétences travaillées sont les suivantes : « Réaliser une collection dont le cardinal est donné. », « Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée. »
L'objectif final est : « Associer un nombre à une quantité. » Je vais me pencher sur une analyse des évaluations de Lisa, Noa, Timéo et Térentine.

Lisa a très bien réussi son évaluation puisqu'elle n'a commis aucune erreur, c'est aussi le cas de Timéo. Ces deux élèves ont entouré le smiley heureux puisqu'ils estimaient que leur travail été réussi. Le travail de Noa est décevant, dans le premier exercice, il n'a pas réussi à prendre la quantité nécessaire de gommettes pour décorer le sapin puisqu'il en a pris deux de trop. Concernant l'exercice deux, il n'a pas écouté la consigne, car il a colorié les étoiles alors qu'il devait dessiner autant de boules que d'étoiles. Ensuite, il a tout simplement fait la même chose que sa voisine, c'est-à-dire dessiner pleins de boules sans prendre en compte la consigne. Sur l'exercice 3, il a deux bonnes réponses sur quatre, en effet sur les deux dernières boules qu'il fallait décorer ; il manque respectivement un rond sur chaque boule. Pour son auto-évaluation, Noa a estimé qu'il avait réussi l'évaluation puisqu'il a entouré le smiley heureux. Pour terminer, Téréntine a très bien réussi l'exercice 1 puisqu'elle a pris juste ce qu'il fallait de gommettes. Pour l'exercice 2, elle a dessiné 6 boules au lieu de 7. De ce fait, elle n'a pas autant d'étoiles que de boules. Ceci peut être suite à un oubli. Pour le dernier exercice, elle ne l'a pas compris puisqu'elle a dessiné plusieurs ronds à l'intérieur des boules sans prendre en compte le nombre indiqué en dessous de chaque boule. Une fois la feuille terminée, elle a entouré le smiley heureux ce qui signifie qu'elle pense avoir réussi son évaluation.

Cette séquence a été réalisé pour les 13 élèves de grande section. Sur les 13 élèves, 10 ont réussi l'évaluation ou ont commis très peu d'erreurs. Dans l'ensemble j'estime que cette séquence est plutôt une réussite puisque plus de la moitié des élèves ont réussi l'évaluation. Cela signifie qu'ils ont atteint les objectifs « Associer une quantité à un nombre ». Les 3 élèves qui ont commis beaucoup d'erreurs n'ont pas suffisamment écouté les consignes. Parmi ses trois élèves il y a Téréntine et Noa. Maintenant, je vais relever s'il y a une évolution des élèves au cours de cette séquence. Lisa est une élève sérieuse, tout au long de la séquence elle a pris confiance en elle. Au départ elle n'osait pas prendre la parole lors des ateliers, puis au fur et à mesure elle a commencé à participer aux échanges entre élèves. De plus, nos discussions sont devenues plus construites, plus longues. Timéo est un très bon élève qui a su montrer ses capacités tout au long de la séquence, il n'a pas hésité à prendre part aux différents échanges entre élèves. Lors de nos discussions il est l'élève qui formait le plus de phrases pour me répondre, il détaillait ses réponses d'emblée. De ce fait je lui posais moins de questions. Noa a éprouvé de nombreuses difficultés tout au long de la séquence malgré mon aide il n'a pas su prendre en compte mes différents conseils et observations ; en effet il n'a pas réussi l'évaluation. Il ne

participait pas lors des échanges entre élèves et n'était pas assez attentif. De plus, lors de nos échanges, il ne savait pas répondre aux questions que je lui posais. Concernant Térentine j'ai pu constater une évolution positive. En effet, elle essayait de formuler des phrases, de plus elle participait aux échanges entre élèves. Enfin lors de notre dernier échange, elle a été en mesure de m'expliquer ce que voulais dire le terme « Juste ce qu'il faut » alors que ce n'était pas le cas lors de la première séance. Les résultats de l'évaluation sont plutôt représentatifs. En effet, les élèves qui étaient en situation de réussite lors des ateliers le sont lors de l'évaluation. C'est également le cas pour les élèves qui étaient en difficultés. ([Annexe évaluation](#))

L'ensemble des retranscriptions des enregistrements de la séquence se trouvent en annexes. Au premier abord, certains enregistrements peuvent sembler long, comme le second enregistrement de Noa. Ceci est dû au fait, qu'il y a énormément de silences lors de notre discussion. De plus, lors des enregistrements certains élèves ne répondent pas de manière honnête. C'est notamment le cas de Térentine et Noa. En effet, lorsque je leur pose la question suivante : « Est-ce que tu as réussi tout seul ? », « Est-ce que tu as réussi du premier coup ? », ils n'hésitent pas à me certifier que c'est le cas alors que cela est faux. Il y a une divergence entre ce qu'ils racontent et la réalité. C'est notamment pour cette raison que j'ai fait le choix de rester assise à la même table que les élèves lors de la réalisation de leurs exercices. Cela me permet de les observer, de constater au bout de combien de tentatives ils ont réussi l'exercice. Lors des enregistrements que j'effectuais avec les élèves, j'ai constaté une évolution positive concernant les enregistrements qui ont précédé la première séance. Leurs réponses étaient mieux formulées, plus longues et davantage constructives selon les élèves. ([Annexe retranscription enregistrements](#))

B- Comparaison avec d'autres séances qui n'utilisaient pas la pédagogie explicite

Suite à la mise en place de la séquence de mathématiques qui utilise de la pédagogie explicite, j'ai souhaité vérifier que l'utilisation de ce type de pédagogie permet de réduire les écarts de niveaux entre les élèves. Pour cela, j'ai donc observé différentes activités qui n'utilisaient pas la pédagogie explicite et que les élèves ont réalisés en classe. Il s'agit de plusieurs exercices qui ont été réalisés lors des ateliers. Ces exercices sont différents les uns

des autres et concernant l'ensemble des élèves de la classe (niveau grande et moyenne section).

Activité du Voolaeren

La consigne de cet exercice était la suivante : « Je donne un voolaeren à chacun ». Après l'explication de la consigne, l'enseignant a laissé les élèves en autonomie. Jusqu'à la fin de l'exercice, les élèves sont seuls, l'enseignant n'étant pas revenu vers les élèves.

L'enseignant n'a pas interrogé les élèves sur leurs procédures, ils n'ont pas verbalisé ce qu'ils étaient en train de réaliser. Lisa n'a pas été en mesure de faire correctement l'exercice qui pourtant ressemble à l'exercice que j'ai donné aux élèves lors de la troisième séance. La seule différence qu'il y a entre les deux exercices est qu'il n'y a pas de voolaeren déjà placé. Sur le travail que Lisa a effectué, il y avait une erreur sur chaque ligne. Il n'y avait jamais le bon nombre de voolaeren alors que Lisa est une bonne élève ; d'autant plus qu'elle a réussi l'exercice similaire que je lui ai donné lors de la séance 3. Le fait qu'il n'y ait pas eu de pédagogie explicite a sans doute été défavorable à Lisa. ([Annexe Voolaeren](#))

Activité du sapin de Noel

Maintenant je vais analyser un exercice que Térentine a réalisé au mois de Décembre, et où elle s'est trouvée en difficulté. Dans cet exercice, il fallait reconstituer un sapin à partir de bandelettes. Ici l'enseignant a demandé aux élèves de reconstituer un sapin à partir des bandes, il n'a pas indiqué comment il fallait faire pour bien les placer. Pour cela, les élèves devaient dans un premier temps colorier les bandelettes puis les découper pour ensuite les placer de la plus grande à la plus petite ; de façon à ce que cela représente un sapin.

Térentine a réalisé la première partie de l'exercice sans difficulté, puis elle a placé les bandelettes, et a demandé que l'enseignant et moi-même vérifions pour qu'elle puisse les coller. Elle avait inversé la deuxième et troisième bandelettes. Plusieurs fois je lui ai indiqué qu'il y avait une erreur, cependant elle n'en trouvait l'origine. Après plus de 10 minutes de recherche, je suis allée la voir à sa table afin de lui réexpliquer la consigne. Elle m'a dit qu'elle avait compris, j'ai donc pris les deux bandelettes dans mes mains et je les ai mis dos à dos afin que l'on puisse comparer leurs tailles. C'est suite à cette manipulation qu'elle a compris d'où venait son erreur et elle a pu la rectifier. ([Annexe sapin de Noël](#))

Activité de la galette

L'enseignant a donné la consigne suivante aux élèves : « Réalisez la même galette que celle-ci (l'enseignant avait réalisé lui-même une galette afin que les élèves aient un modèle), Pour cela vous allez chacun prendre une feuille blanche et une feuille jaune, je ne vous donne pas plus d'informations, il va falloir réfléchir. » Ici, il s'agit d'une situation « problème » puisque les élèves doivent réfléchir par eux-mêmes. Le groupe d'élèves que j'ai pu observer est un groupe composé d'élèves de moyenne section. Parmi les 5 élèves que j'ai pu observer, trois ont réussi à reproduire une galette ressemblant à celle du modèle. L'objectif de ce travail était d'amener les élèves à prendre conscience qu'ils réalisent un quadrillage et de revoir les notions déjà vues auparavant « les lignes horizontales et verticales ». Cette activité a débuté en milieu de matinée et s'est terminée en début d'après-midi. Avant de reprendre l'activité en début d'après-midi, l'enseignant a décidé de montrer deux productions d'élèves : une réussite et l'autre non. C'est suite à cela que deux élèves ont modifié leurs travaux afin d'obtenir le résultat final voulu. Les deux autres élèves avaient déjà collé l'ensemble de leurs bandelettes. Sans cette intervention, je ne sais pas si les deux élèves auraient modifié leurs travaux. ([Annexe galette](#))

Activité de la voiture

L'ensemble des élèves ont réalisé cette activité. Les élèves de grande section devaient réaliser deux trajets tandis que ceux de moyenne de section ne devaient en réaliser qu'un seul. Avant de réaliser ce trajet, les élèves devaient placer une étiquette voiture et une étiquette maison de même couleur sur le bord du quadrillage. Ils peuvent les placer où ils veulent. Toutefois, les deux étiquettes ne peuvent être placées ni sur la même ligne, ni sur la même colonne. Une fois que ces deux étiquettes sont placées, ils peuvent commencer à placer les étiquettes chemin afin de réaliser un trajet qui relie la voiture à la maison. Cet exercice est réalisé en autonomie, dès qu'ils ont fini, les élèves récupèrent leurs étiquettes avec leurs prénoms afin de prendre en photo le travail effectué. Ce travail est vérifié plus tard par l'enseignant. De ce fait, les élèves ne savent pas s'ils ont réussi ou non le travail demandé. Pour les élèves en difficulté, cela peut être problématique dans la mesure où ils ne savent pas où se situent leurs erreurs et comment faire pour y remédier. Parmi les travaux effectués j'ai remarqué que certains élèves plaçaient l'ensemble des étiquettes chemin sur le quadrillage. En effet, ces élèves n'ont pas compris qu'ils devaient choisir les étiquettes à placer parmi toutes celles présentes. De plus, certains élèves plaçaient les étiquettes voitures et maisons sur les mêmes lignes, mêmes colonnes. D'autre part,

certaines étiquettes sont positionnées par les élèves. En effet, il y a bien une étiquette placée sur la case à côté de la maison mais le chemin qui est tracé empêche la voiture de rejoindre la maison. Le fait que l'enseignant n'ait pas utilisé la pédagogie explicite et notamment la phase explicative a mis en difficultés certains élèves. ([Annexe voiture](#))

Dans chacune des activités présentées ici, la pédagogie explicite aurait pu réduire les difficultés des élèves.

IV- Les apports et les limites de l'utilisation de la pédagogie explicite

A- Les apports de la pédagogie explicite

Pour la mise en place de mon mémoire, je suis partie avec l'idée d'utiliser la pédagogie explicite afin de constater si cette dernière pouvait réduire ou non les inégalités socio-scolaires entre les élèves. Je suis donc partie d'une définition de la pédagogie explicite, en modifiant quelque peu sa mise en place. La première étape de la mise en œuvre de mes séances ne diffère pas de celle de la pédagogie explicite puisque j'indique aux élèves les objectifs à atteindre : « associer un nombre à une quantité » et comprendre les expressions « Juste ce qu'il faut » et « Autant que ». Selon John Hattie, chercheur Néo-Zélandais : « Plus les objectifs d'apprentissage de l'enseignant sont transparents, plus l'élève est susceptible de s'engager dans les tâches à accomplir pour les réaliser. Plus l'enfant est conscient des critères de réussite, plus il peut comprendre les actions qui doivent être menées pour les remplir. » Pour la seconde étape, je ne réalise pas la phase explicative ; c'est le moment où l'enseignant met un haut-parleur sur sa pensée, ainsi il explique aux élèves ce qu'ils vont devoir réaliser et comment y parvenir. En effet, j'ai préféré ne pas mettre en place cette pratique et laisser les élèves réfléchir aux différents moyens de réaliser les tâches. Cela leur permet de développer leur esprit de réflexion. De plus, cela me permet d'échanger avec les élèves, mais également de converser entre eux, ils sont à l'écoute les uns des autres. Tout au long de la séquence j'ai beaucoup échangé avec les élèves sur les exercices que je leur faisais réaliser. A chaque fois, je leur demandais de m'expliquer les activités qu'ils devaient faire, comment ils allaient faire pour réussir l'exercice. J'ai fait en sorte d'interroger tous les élèves de manière équivalente afin de m'assurer qu'ils aient tous bien compris ce qui leur était demandé, mais également pour qu'aucun d'entre eux ne se sentent mis à l'écart. A la fin de chaque activité, je prenais 5

voire 10 minutes afin que nous puissions revenir sur l'activité qui venait d'être réalisée, sur les mots de vocabulaire qui pouvait être compliqués. A chaque début de séance, je demandais aux élèves de m'indiquer ce que nous avions fait la séance précédente afin de m'assurer que les mots de vocabulaires complexes étaient assimilés par l'ensemble du groupe.

Concernant les quatre élèves sur lesquels je me suis plus particulièrement attardée lors de cette séquence, à chaque fin de séance je prenais un temps individuel durant lequel je les enregistrerais avec mon téléphone afin de revenir sur ce qu'ils venaient de réaliser. Les premiers enregistrements des quatre élèves étaient très courts, ils avaient peur des questions que j'allais leur posais, il y a également plusieurs silences lors de l'entretien, certains ne savaient pas quelles réponses formuler. Les enregistrements des autres séances sont plus longs, les silences moindres, les élèves hésitent moins quand je leur pose des questions. L'utilisation de cette pédagogie permet aux élèves de développer leurs langages, ils doivent à chaque instant verbaliser ce qu'ils font. Cela réduit en partie les inégalités de langages.

Les bons élèves demeurent bons voire le deviennent davantage. Ils se démarquent par rapport aux autres notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer les procédures qu'ils utilisent pour réaliser les tâches. Les élèves qui sont plus en difficulté restent assez discrets et passifs lors des moments d'échanges collectif entre élèves. C'est notamment le cas de Noa : je dois l'interroger sinon il ne participe pas. A l'inverse Téréntine qui est également en difficulté n'hésite pas à lever la main pour participer, ses interventions sont très pertinentes lors de la première séance.

L'utilisation de la pédagogie explicite favorise les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Cela favorise le développement du langage puisque les élèves doivent expliquer les tâches qu'ils ont réalisé, indiquer les procédures dont ils ont fait l'usage ainsi que les justifier. Amener les élèves à verbaliser leurs choix, peut réduire les inégalités de langage que l'on peut retrouver entre les élèves notamment dès leur entrée en petite section de maternelle.

B- Les limites de l'utilisation de la pédagogie explicite.

Il y a des limites quant à l'utilisation de la pédagogie explicite, notamment avec la phase de modelage. En effet, l'enseignant met un haut-parleur lorsqu'il réalise les exercices de démonstration, il explique quelle procédure il faut utiliser et pourquoi. Cette phase peut avoir ses limites puisque les élèves doivent reproduire les procédures énoncées par l'enseignant, leur réflexion n'est pas sollicitée, ils se contentent juste de reproduire. C'est pour cette raison que j'ai supprimé cette phase pour le déroulement de la séquence, je voulais que ce soit les élèves qui trouvent des solutions aux problèmes. L'utilisation de la pédagogie explicite auprès des élèves a de nombreux intérêts mais peut également avoir ses limites. Concernant la séquence que j'ai mise en place, pour les séances 2 et 3, en regardant simplement d'un œil extérieure la feuille d'exercice terminée, il est difficile de savoir si les élèves ont réussi seul ou avec de l'aide extérieure. En effet, lorsque je pratiquais les séances avec les élèves, j'étais en atelier dirigé avec le petit groupe. Par conséquent, les élèves pouvaient solliciter mon aide à n'importe à quel moment. Tout au long de la séquence, j'ai fait en sorte que les élèves soient au maximum en autonomie et qu'ils ne sollicitent mon aide que lors de la vérification. C'est ce que la majorité des élèves ont fait. Cependant ceux qui éprouvaient des difficultés comme Téréntine et Noa réclamaient plus facilement mon aide. En effet, pour chaque exercice réalisé, ils voulaient savoir s'ils avaient bon ou non. Afin qu'ils comprennent, je me mettais à leur côté et leur expliquais de nouveau ce qu'il fallait faire. Je voulais qu'à la fin des séances, le travail réalisé par les élèves soit correct. Il est donc impossible d'évaluer le degré de réussite des élèves juste en regardant les feuilles d'exercices qui ont été réalisées. Certains élèves ont réussi du premier coup, alors que d'autres ont eu besoin de plus de temps, de plusieurs essais. Etant donné que je suis Etudiante, mon stage filé est d'une durée de 108 heures. C'est pourquoi j'ai décidé d'utiliser la pédagogie explicite à ma manière. Habituellement, avant l'évaluation, les élèves qui en présentent le besoin bénéficient d'exercice supplémentaires jusqu'à ce qu'ils aient assimilés les différentes notions. Dans cette situation je ne bénéficiais pas d'assez de temps. J'ai donc fait le choix que les élèves réalisent l'évaluation lors de la séance qui suivait la dernière de la séquence. D'autant plus que j'ai connaissance que l'ensemble des apprentissages que les élèves ont vu à la rentrée, leur sera présenté sous une forme différente. Au cours de l'année scolaire, l'utilisation de la pédagogie explicite reste très limitée puisque j'ai utilisé les parties qui me semblaient le plus intéressantes et les plus faciles à mettre en place sur le peu de temps dont je disposais. Tout en prenant compte que pour vérifier si son utilisation permet de réduire ou non les

écarts de niveau, il fallait que je puisse comparer ma séquence avec des séances où la pédagogie explicite n'était pas utilisée. Je pense que l'utilisation de la pédagogie explicite diffère selon les cycles. En effet, il est plus facile de l'utiliser telle qu'elle est décrite pour les élèves de cycle 2 et 3. Cependant pour des élèves de cycle 1, il faut penser différemment les choses. Pour la réalisation de ma séquence, je me suis totalement inspiré d'une ressource que j'ai trouvée sur le site CANOPE Académie d'Orléans-Tours. En effet, l'enseignante en début de séance indiquait aux élèves la consigne. Ensuite, elle demandait aux élèves de lui indiquer de nouveau la consigne. A aucun moment l'enseignant ne pratique la phase de modelage. Puis elle leur demandait comment il allait faire pour réussir l'exercice. Pour cela, les élèves levaient la main pour indiquer leur procédure. Lors de la réalisation de l'exercice les élèves sont autonomes. L'enseignante revenait vers eux en fin de séance afin de vérifier la réussite ou non des élèves. J'ai fait le choix de rester à proximité des élèves lors de la réalisation des exercices afin d'analyser quelles procédures ils allaient utiliser, mais également afin de constater pourquoi ils se trompent et combien de fois cela est arrivé. Initialement j'aurais souhaité mettre en place une dictée à l'adulte en fin de séquence. Je me suis ravisée, car la séquence s'est déroulée sur 5 semaines, ce qui est assez long. Il aurait été difficile pour les élèves de m'expliquer l'ensemble de la séquence et d'autant plus pour les élèves en difficulté.

Conclusion

La pédagogie explicite n'est pas en mesure de réduire totalement les inégalités socio-scolaire qu'il existe entre les élèves. Cela est la conclusion que je suis en mesure de formuler après avoir menée une expérimentation auprès d'élèves de grande section. Cette enquête ne peut pas s'avérer représentative pour tous les élèves en règle générale puisqu'en effet, l'expérimentation s'est portée sur un échantillon de quatre élèves. Cependant, son utilisation m'a permis de constater qu'en prenant la parole afin d'expliquer leurs procédures, les élèves sont capables au fil des séances d'évoquer l'ensemble des activités réalisées, d'expliquer leurs choix et pourquoi ils ont fait ces derniers. J'ai notamment pu constater cela grâce aux enregistrements audio que j'ai effectués auprès des quatre élèves. Lors du premier enregistrement les élèves étaient hésitant dans leurs propos et répondaient très brièvement à mes questions notamment en disant : « Oui ou non » Ils n'étaient pas plus que cela leur propos. A la fin de mon stage, j'ai approfondi mes lectures et c'est suite à l'une d'elle : Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? que je me suis

aperçue que l'enseignement explicite est une méthode d'apprentissage efficace auprès des élèves mais seulement dans certaines situations. En effet, pour pouvoir adopter cette méthode d'apprentissage il faut vérifier le niveau de compétences des élèves, le degré de complexité de la tâche, le temps disponible et les idées maîtresses du curriculum. C'est en fonction de ses différents éléments que l'on met en place ou non la pédagogie explicite. Il est donc conseillé d'utiliser la pédagogie explicite auprès d'élèves qui ont un niveau de compétences faibles lorsqu'il s'agit d'une nouvelle tâche complexe dans un temps limité.

Bibliographie / Sitographie

BEITONE, A., HEMDANE, E., 2019. L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires, *Travail, genre et sociétés*, (En ligne), 4., n°41, p. 153-158, <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2019-1-page-153.htm> Consulté le 18 février 2020

DEAUVIEAU, J., 2019. Ce que dit la sociologie sur les origines des inégalités scolaires, (En ligne), <http://sciences-sociales.ens.fr/Jerome-Deauvieu.html>. Consulté le 2 novembre 2019

BLANCHARD, M., CAYOUEFFE-REMBLIÈRE, J., 2017. Penser les inégalités scolaires : quelques travaux contemporains en sociologie, *Idées économiques et sociales*, (En ligne), 3., n°187, p. 6-16, <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2017-1-page-6.htm>

Consulté le 25 février 2020

JOIGNEAUX, C., 2009. La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, (En ligne), 8., n°169, p. 17-28, <http://journales.openedition.org/rfp/1301> Consulté le 1 février.

RAYOU, P., 2018. Pédagogie explicite, *Recherche et formation*, (En ligne), 4., n°87, p. 97-107, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3546> Consulté le 17 mars

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION, 2017. *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*, (En ligne), <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource> Consulté le 16 mars 2020

KAKPO S., NETTER, J., 2013. L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? , *Revue française de pédagogie*, (En ligne), 1., n°182, p. 55-70, <https://doi.org/10.4000/rfp.4003>, Consulté le 2 novembre 2019

Bulletin officiel, Programme du cycle 3, 26 Juillet 2018. Consulté le 27 mars 2020

Bulletin officiel, Programme du cycle 2, 26 Juillet 2018. Consulté le 27 mars 2020

Bulletin officiel, Programme du cycle 1, 26 juillet 2018. Consulté le 27 mars 2020

ZORMAN,M., BRESSOUX,P., BIANCO,M., LEQUETTE,C., POUGET,G.,
POURCHET,M., 2015. “PARLER” : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires,
Revue française de pédagogie, (En ligne), n°193, p.57-76,
<https://journals.openedition.org/rfp/4890> , Consulté le 6 novembre 2020

FORGET, A., LEHRAUS, K., 2015. La différenciation en classe : qu’en est-il des
pratiques réelles des enseignants ?, *Revue scientifique internationale en éducation*, (En
ligne), p.70-84, <https://formation-profession.org/pages/article/23/12/287> , Consulté le 4
novembre 2020

BONNERY, S., 2009. Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités
d’apprentissage, *Revue française de pédagogie*, (En ligne), n°167, p.13-23,
<https://journals.openedition.org/rfp/1246> , Consulté le 29 octobre 2020

MATERNAILES, 2020, *La passation de consigne en maternelle*, (En ligne),
<https://maternailes.fr/?p=186> , Consulté le 6 octobre 2020

BEITONE,A., PRADEAU, R., 2017, *Pour réduire les inégalités à l’école, il faut repenser
le rapport savoir*, Observatoire des inégalités, (En ligne), 4,
https://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=2301%27A=0 , Consulté le 10
octobre

LE CAFÉ PÉDAGOGIQUE, 2020, *Eric Sanchez: Apprendre en jouant*, (En ligne),
[http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2020/09/25092020Article63736616
2934016497.aspx](http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2020/09/25092020Article637366162934016497.aspx) , Consulté le 15 octobre 2020

SES.WEBCLASS, 2020, *Capital culturel*, (En ligne),
<https://ses.webclass.fr/notions/capital-culturel/>. Consulté le 15 novembre

CANOPE ACADEMIE D'ORLEANS-TOURS, *L'enseignement explicite au cycle* , (En ligne), <http://www.cndp.fr/crdp-orleans-tours/dossiers-thematiques/des-ressources-pour-enseigner/lenseignement-explicite-au-cycle-1.html>. Consulté le 16 Octobre

MIEUX APPRENDRE, 2021, *L'apprentissage « explicite », qu'est-ce que c'est ?* , (En ligne), <https://www.mieux-apprendre.com/blog/2018/04/02/lapprentissage-explicite-quest-ce-que-cest/> Consulté le 1 Février 2021

GAUTHIER C., BISSONNETTE S., BOCQUILLON M., 2019, L'enseignement explicite une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2, 8, 6-10.

BOCQUILLON M., BISSONNETTE S., GAUTHIER C., 2019, Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? Non ... mais oui !, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2, 8, 25-28.

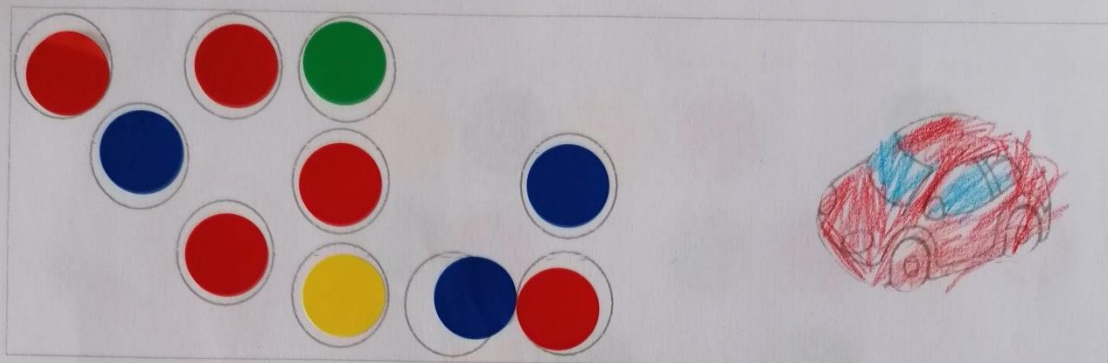
Annexes :

Productions des élèves séance 1 :

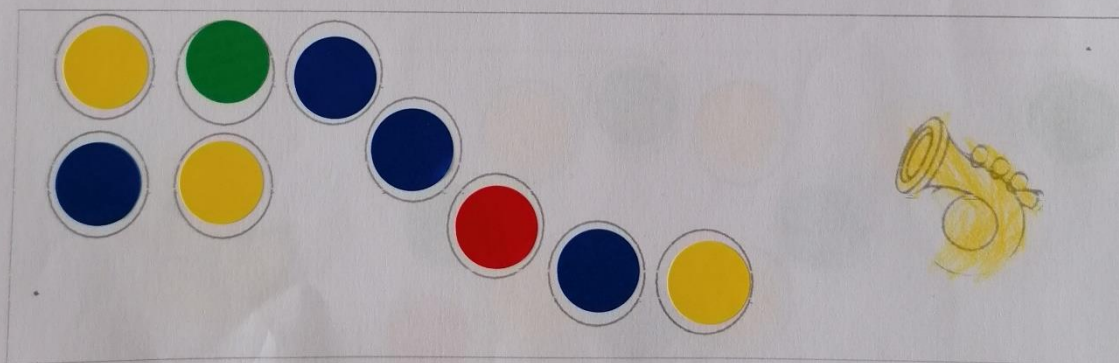
Lisa

Colles les gommettes qu'il te reste :

Colles les gommettes qu'il te reste :

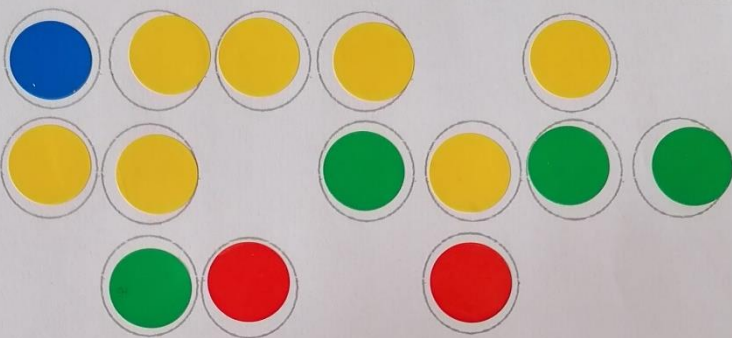


Colles les gommettes qu'il te reste :



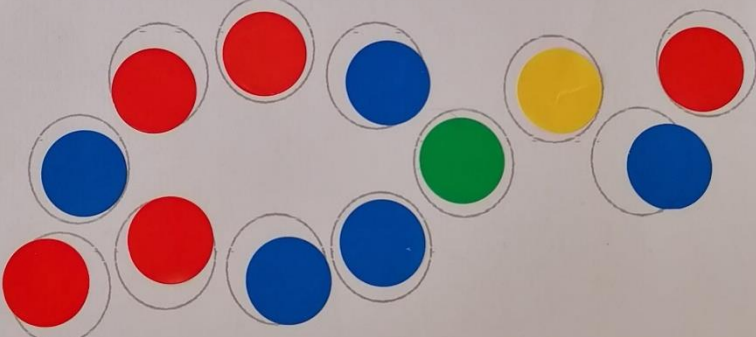
Colles les gommettes qu'il te reste :

Noa

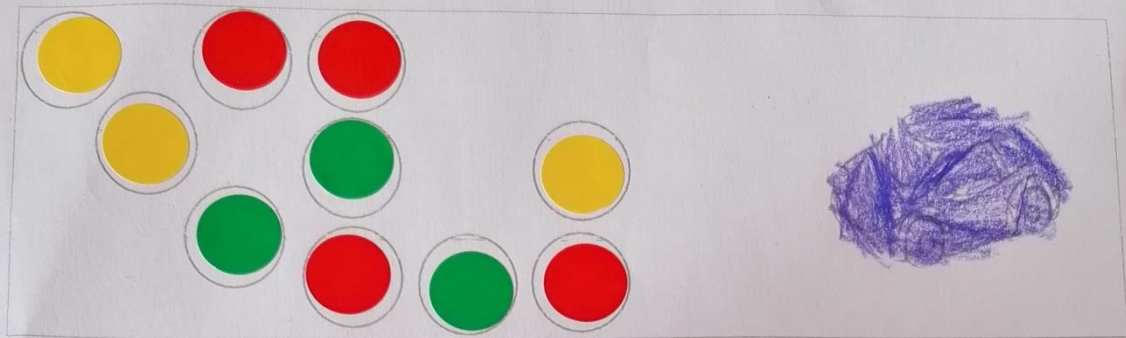


Colles les gommettes qu'il te reste :

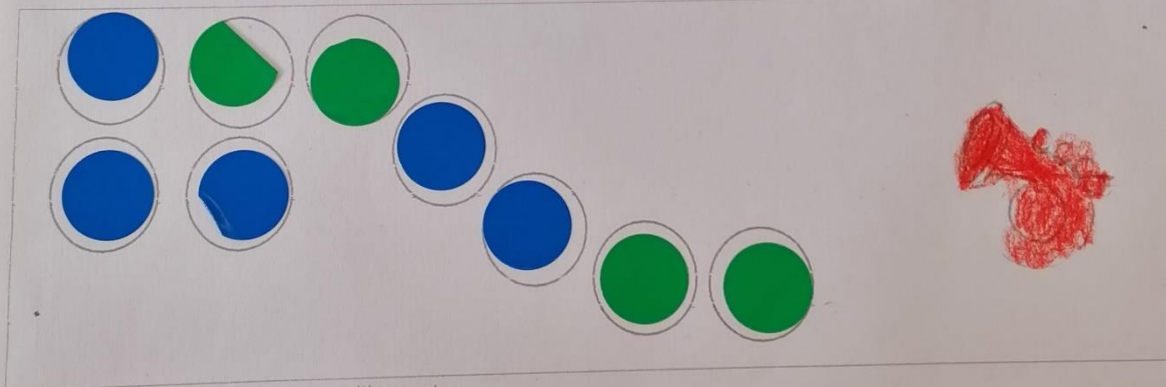




Colles les gommettes qu'il te reste :



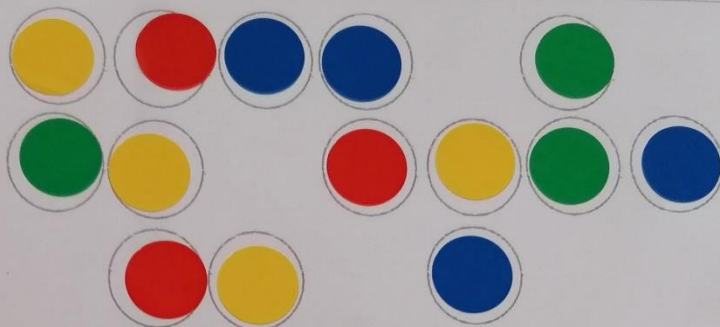
Colles les gommettes qu'il te reste :



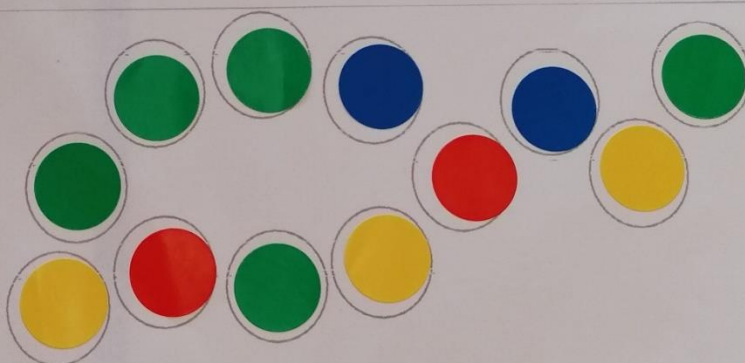
Colles les gommettes qu'il te reste :



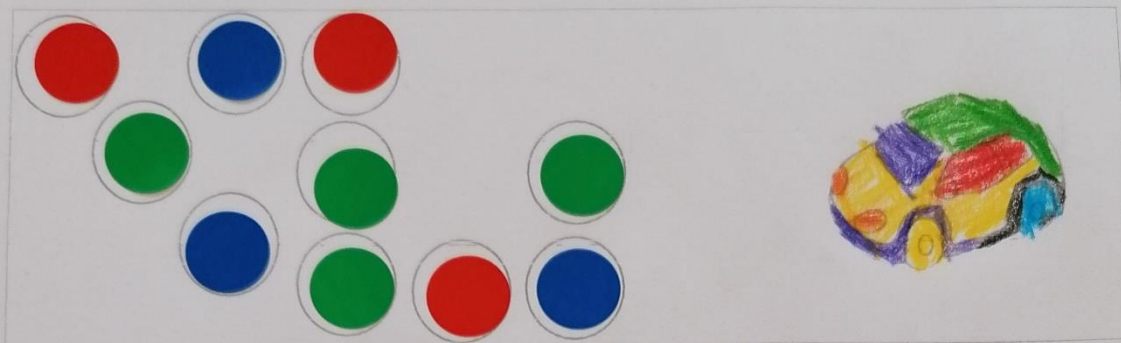
Timéo



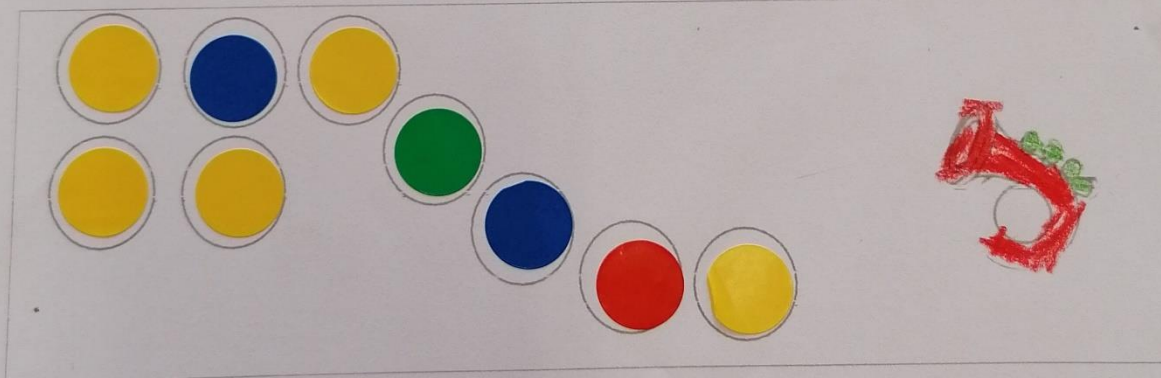
Colles les gommettes qu'il te reste :



Colles les gommettes qu'il te reste :



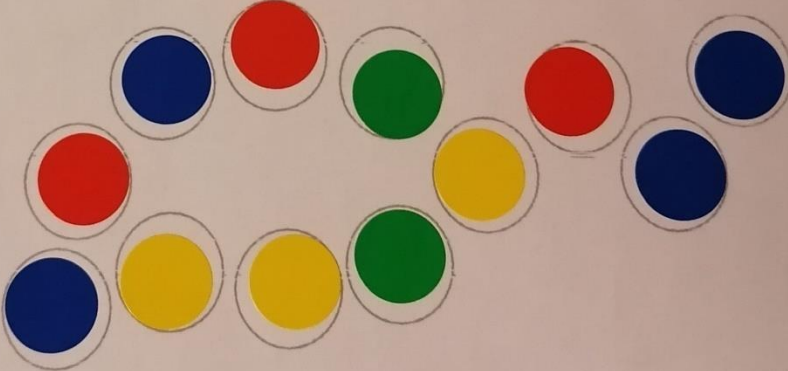
Colles les gommettes qu'il te reste :



Colles les gommettes qu'il te reste :



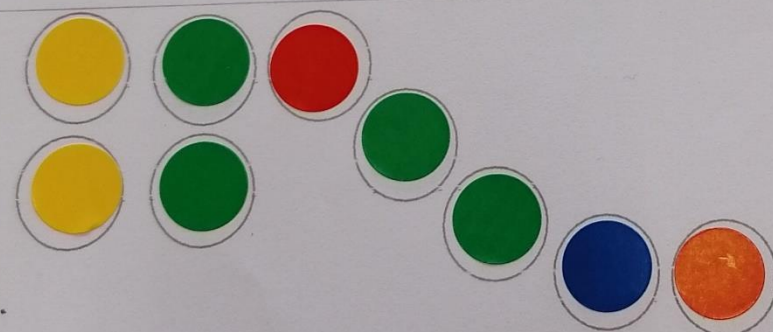
Colles les gommettes qu'il te reste :



Colles les gommettes qu'il te reste :



Colles les gommettes qu'il te reste :

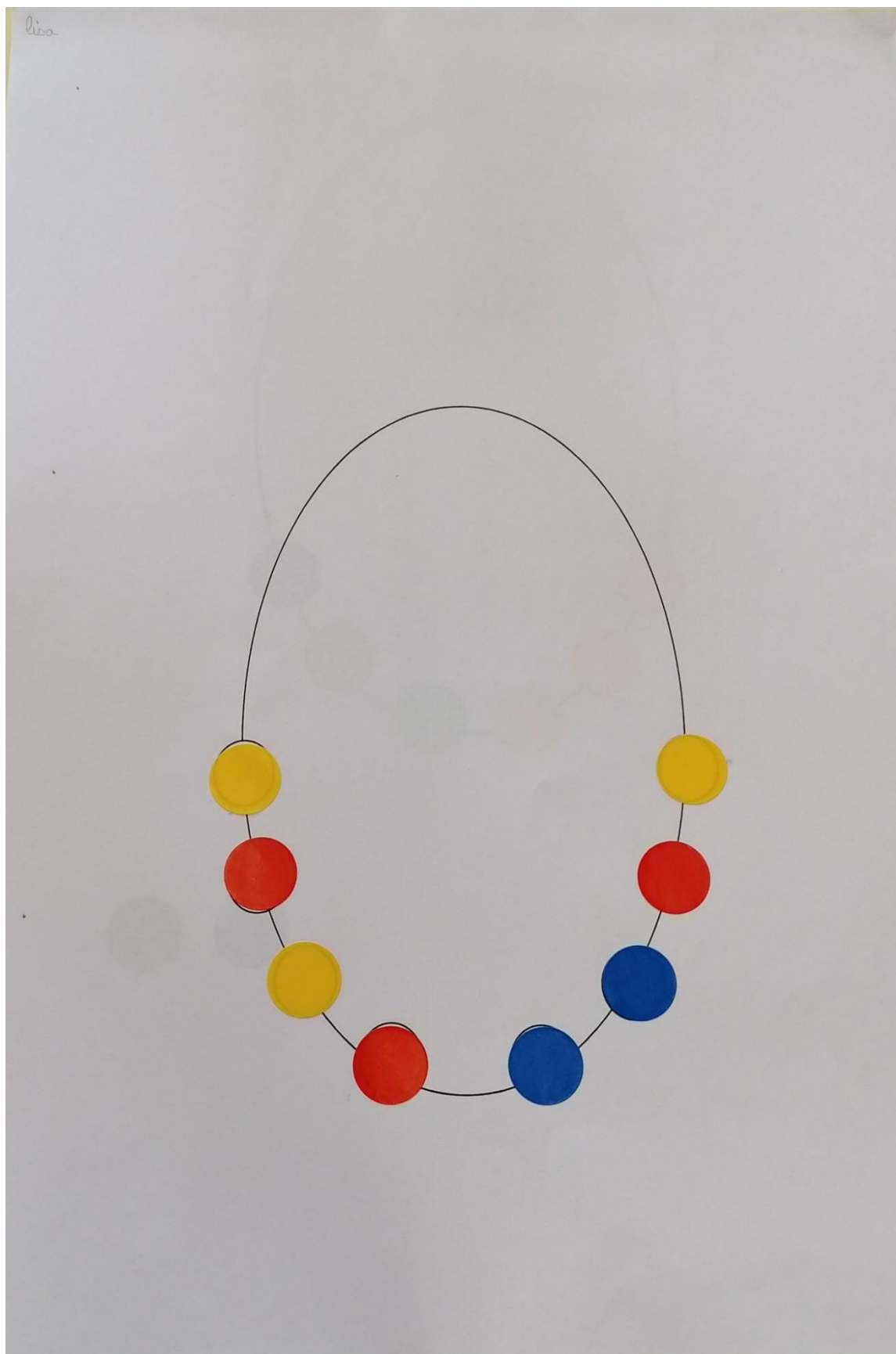


Colles les gommettes qu'il te reste :

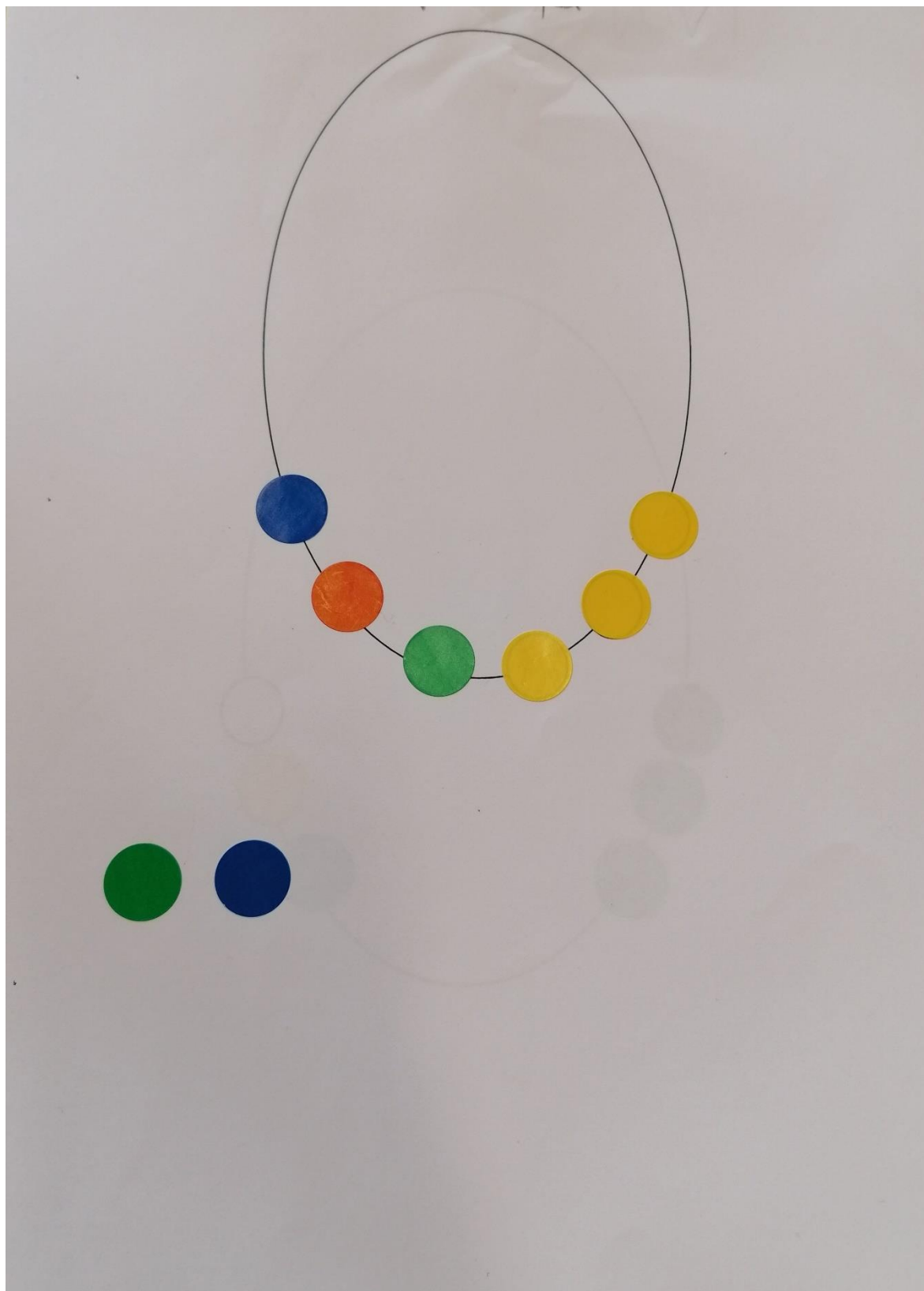
Productions des élèves séance 2 :

Le collier :

Lisa

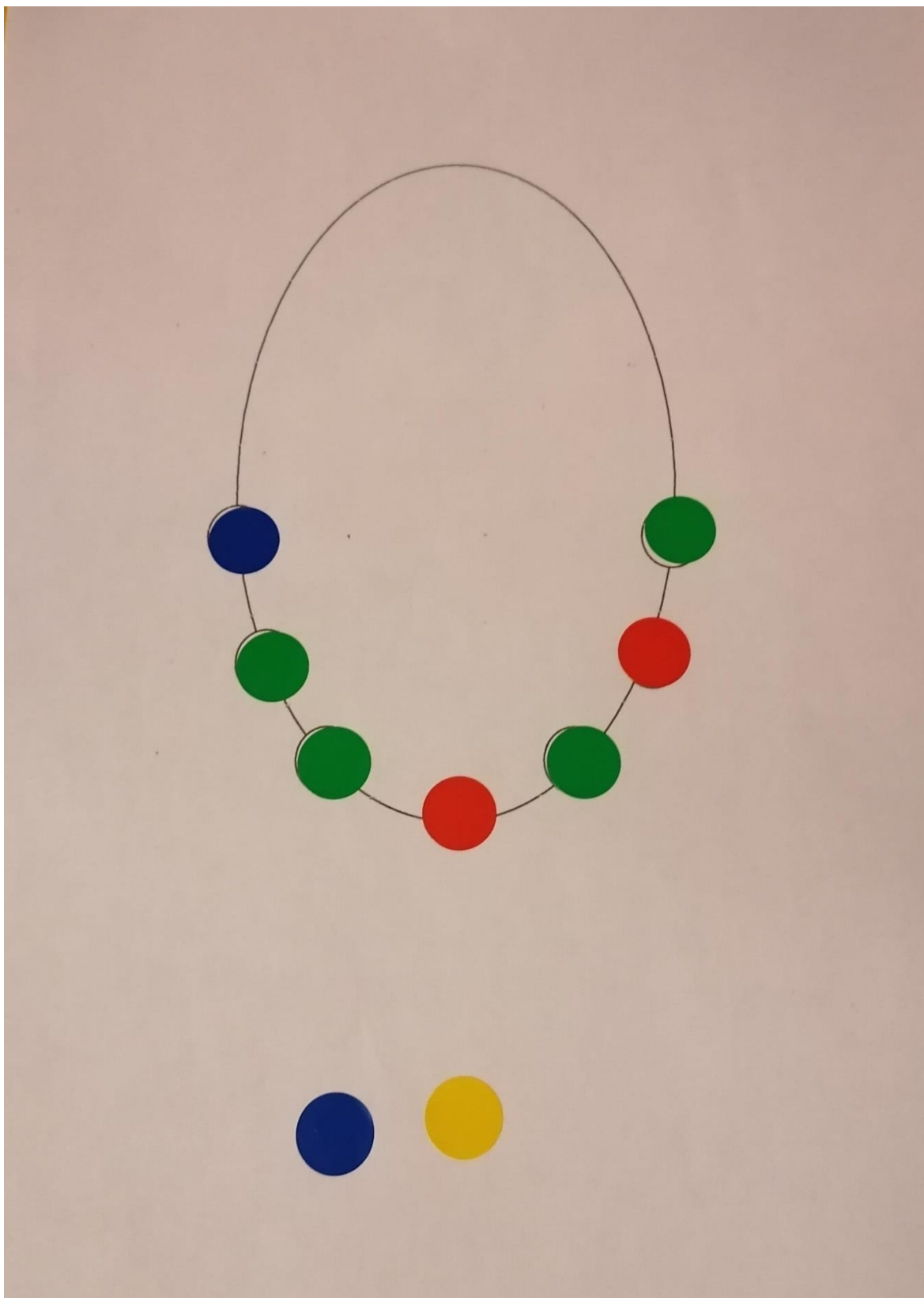


Noa



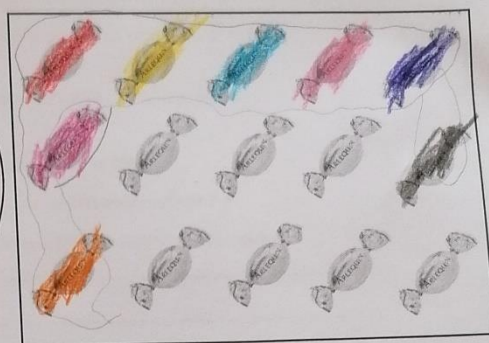
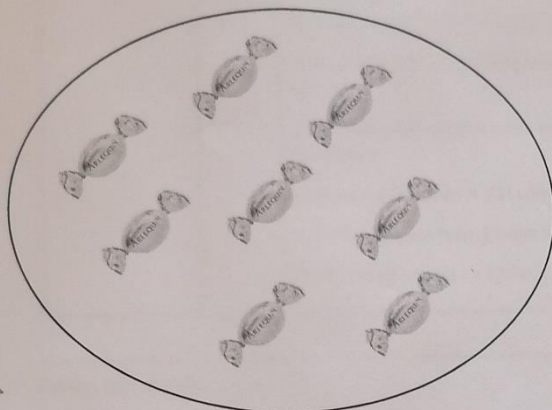


Térentine

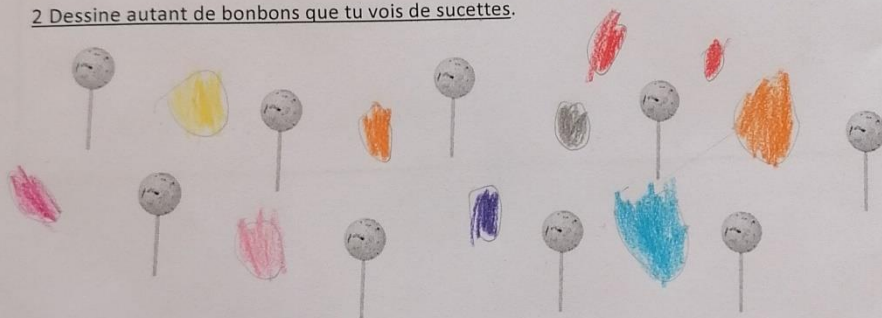


Productions des élèves Séance 2
Les bonbons :
Lisa

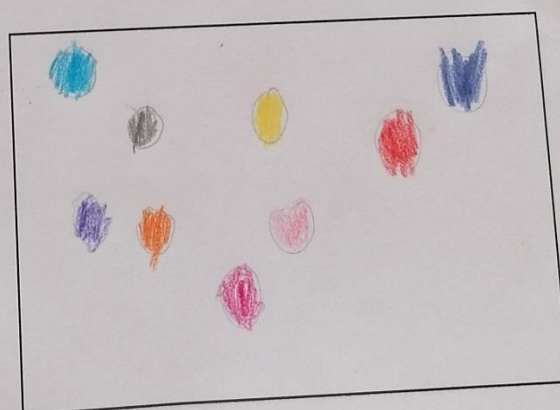
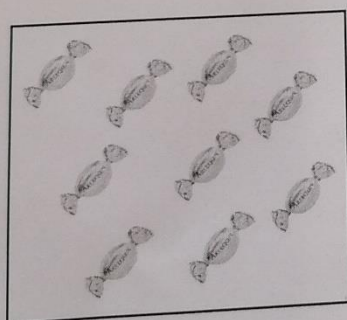
1 Entoure juste ce qu'il faut de bonbons dans le carton pour le mettre dans le sachet



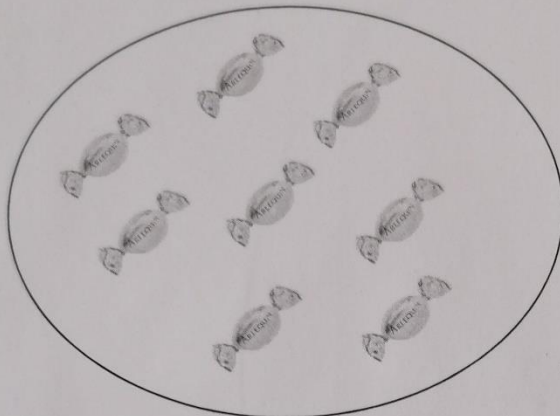
2 Dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes.



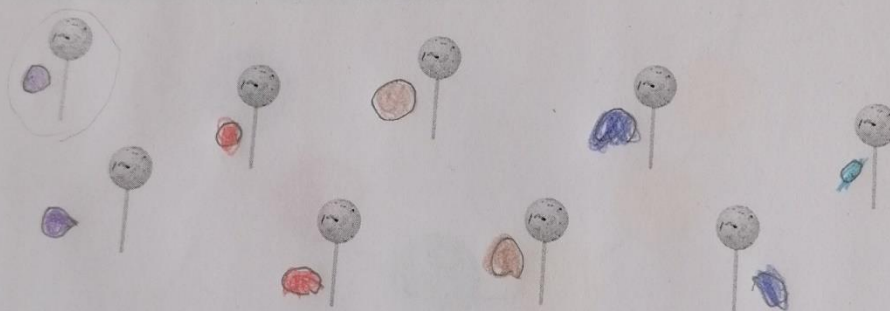
3 Dessine autant de bonbons sur le grand carton que sur le petit carton



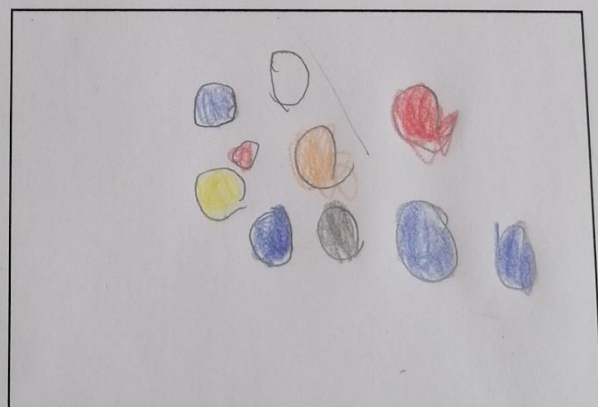
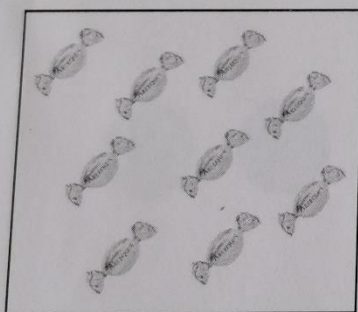
1 Entoure juste ce qu'il faut de bonbons dans le carton pour le mettre dans le sachet



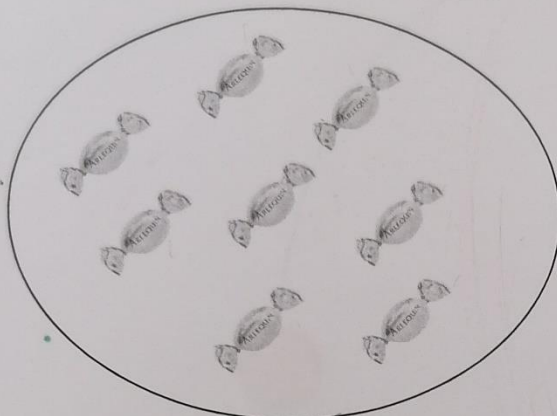
2 Dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes.



3 Dessine autant de bonbons sur le grand carton que sur le petit carton



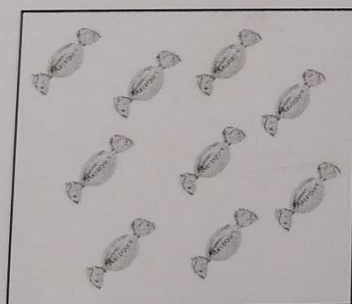
- 1 Entoure juste ce qu'il faut de bonbons dans le carton pour le mettre dans le sachet



- 2 Dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes.

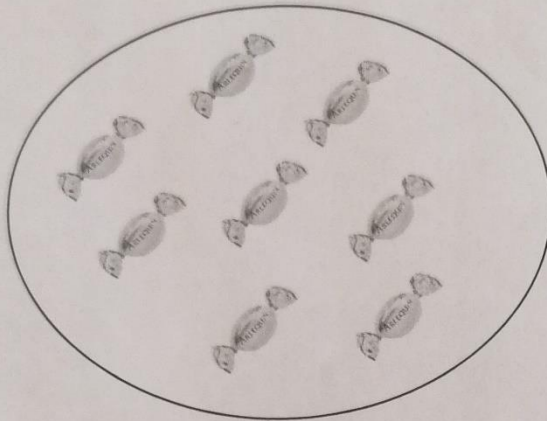


- 3 Dessine autant de bonbons sur le grand carton que sur le petit carton

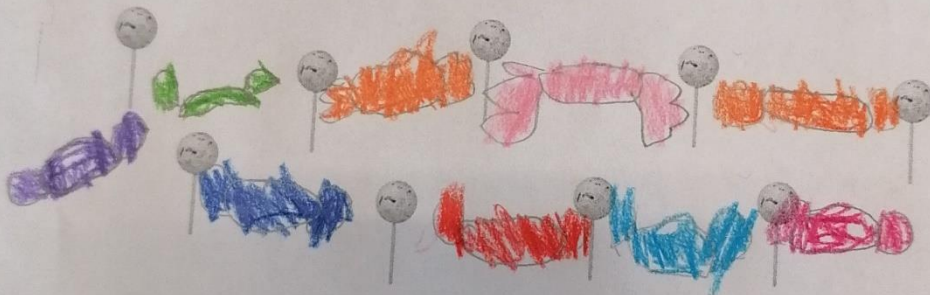


Térentine

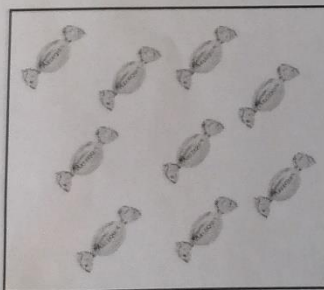
1 Entoure juste ce qu'il faut de bonbons dans le carton pour le mettre dans le sachet



2 Dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes.



3 Dessine autant de bonbons sur le grand carton que sur le petit carton



Productions des élèves séance 3 :

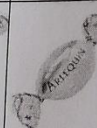
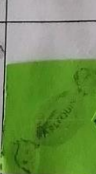
Lisa

Colles les objets manquants pour compléter les collections

9												
5												
8												
10												
7												
3												
6												
2												
4												

Noa

Colle les objets manquants pour compléter les collections

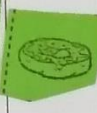
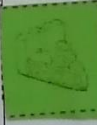
9										
5										
8										
10										
7										
3										
6										
2										
4										

Colle les objets manquants pour compléter les collections

9											
5											
8											
10											
7											
3											
6											
2											
4											

Térentine

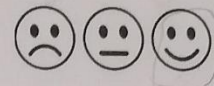
Colle les objets manquants pour compléter les collections

9									
5									
8									
10									
7									
3									
6									
2									
4									

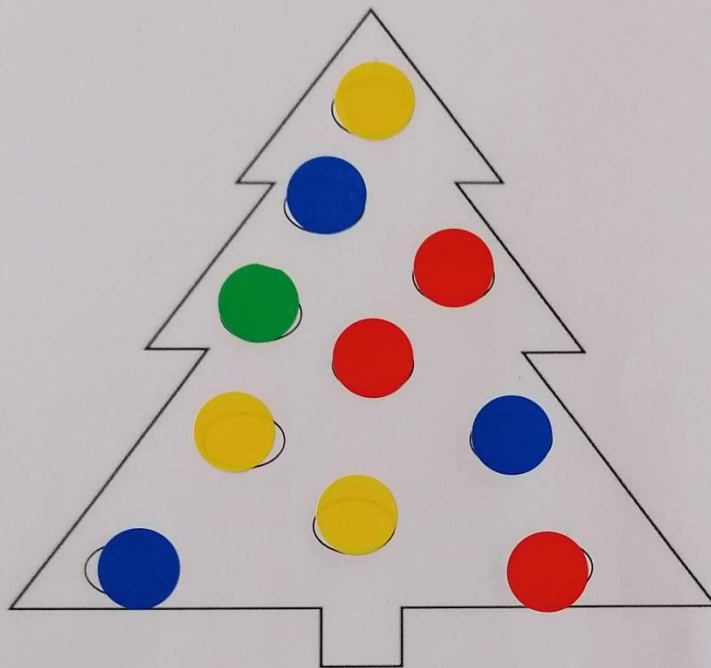
Evaluation

Lisa

Compétence : Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
Objectif : Associer un nombre à une quantité



Prends juste ce qu'il faut de gommettes décorer le sapin en un voyage

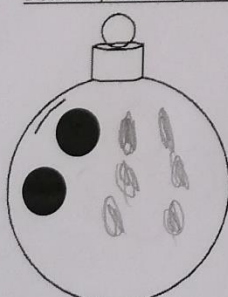


Colle les gommettes que tu as pris en trop ici :

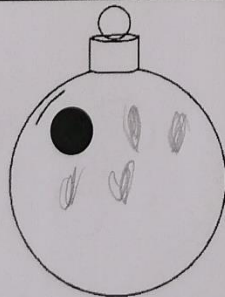
Dessine autant de boules qu'il y a d'étoiles



Dessine juste ce qu'il faut de ronds pour décorer les boules de Noël



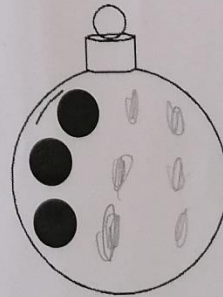
8



5

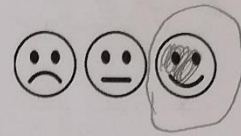


7



9

Compétence : Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
Objectif : Associer un nombre à une quantité



Prends juste ce qu'il faut de gommettes décorer le sapin en un voyage



Colle les gommettes que tu as pris en trop ici :



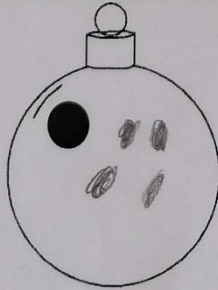
Dessine autant de boules qu'il y a d'étoiles



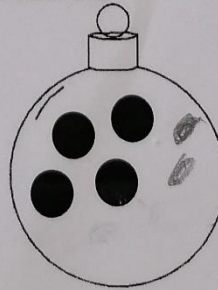
Dessine juste ce qu'il faut de ronds pour décorer les boules de Noël



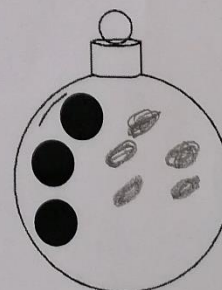
8



5

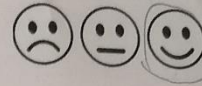


7

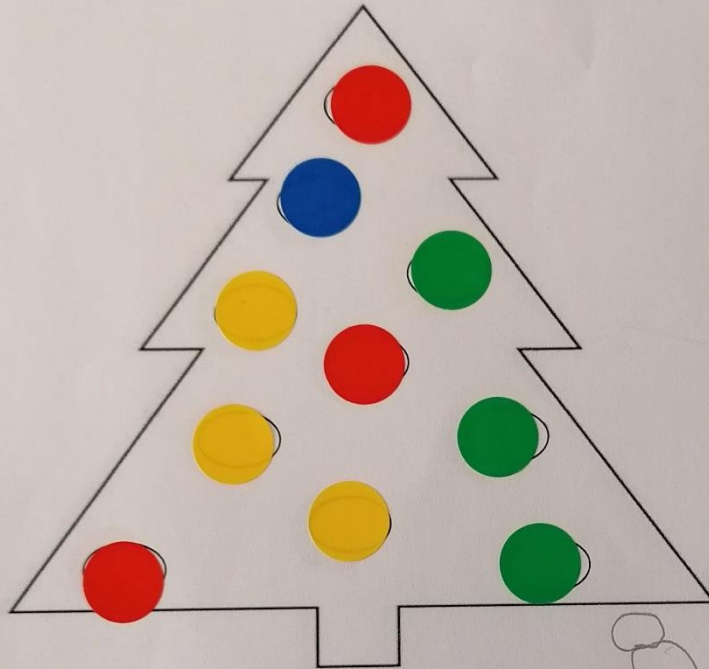


9

Compétence : Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
Objectif : Associer un nombre à une quantité



Prends juste ce qu'il faut de gommettes décorer le sapin en un voyage

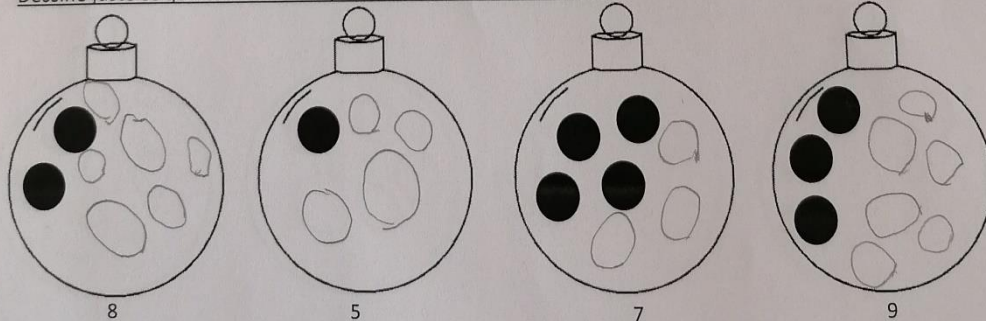


Colle les gommettes que tu as pris en trop ici :

Dessine autant de boules qu'il y a d'étoiles

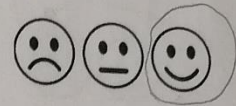


Dessine juste ce qu'il faut de ronds pour décorer les boules de Noël



Térentine

Compétence : Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
Objectif : Associer un nombre à une quantité

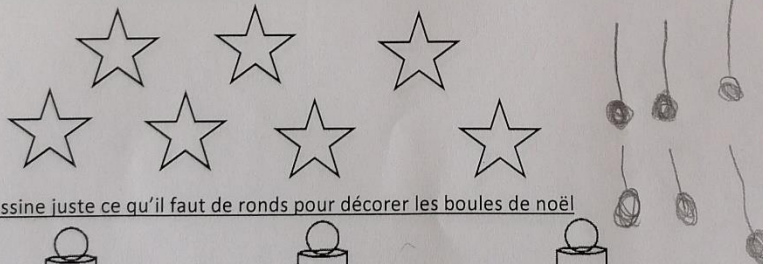


Prends juste ce qu'il faut de gommettes décorer le sapin en un voyage

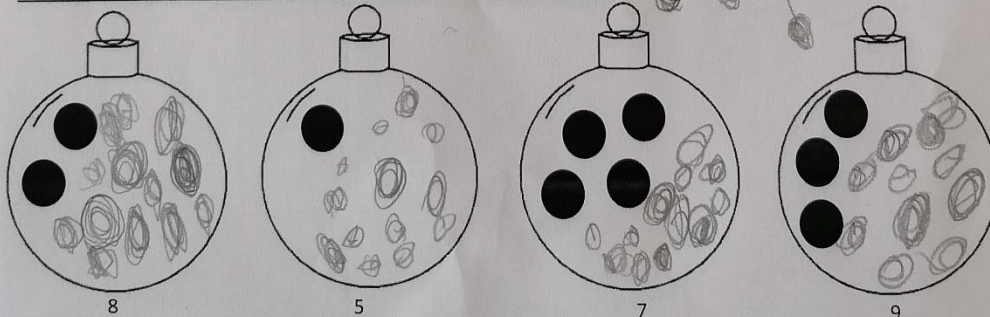


Colle les gommettes que tu as pris en trop ici :

Dessine autant de boules qu'il y a d'étoiles



Dessine juste ce qu'il faut de ronds pour décorer les boules de Noël



Retranscription des enregistrements

Séance 1 :

Lisa

Moi : « - Alors Lisa, qu'est-ce qu'il fallait faire ce matin, qu'est-ce qu'on a fait ?

Lisa : - Fallait coller des gommettes

Moi : - Où ça ?

- Il fallait les coller où ?
- N'importe où ?

Lisa : - Sur les ronds

Moi : - Et les ronds, ils sont comment

- Ils sont pleins ?
- Non ils sont vides
- Il fallait coller les gommettes sur les ronds vides
- Comment as- tu fait ?
- Pour aller chercher les gommettes, qu'est-ce que tu as fait ?

Lisa : - J'ai compté

Moi : - Très bien

- Et après, qu'est-ce que tu as fait après avoir compté les ronds vides ?
- Tu as fait quoi ?

Lisa : - On les a collés

Moi : - Mais avant d'aller les coller, tu es allée les chercher non les gommettes ?

- Et après qu'est-ce que tu as fait ?
- Une fois que tu avais tes gommettes tu as fait quoi ?
- Tu les as collées où ?

Lisa : - Dans les ronds

Moi : - Et si tu avais trop de gommettes, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Lisa : - Les mettre en dessous

Moi : - Très bien

- Et du coup qu'est-ce que cela veut dire "juste ce qu'il faut" ?
- Tu t'en souviens ?
- C'est pareil que quoi ?

Lisa : - C'est le même nombre

Moi : - Très bien, c'est cela »

Noa :

Moi : « - Alors qu'est-ce qu'on a fait ce matin Noa ?

- Qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Noa : - Colorier

Moi : - Colorier et ensuite ?

Noa : - Je sais pas

Moi : - Tu ne sais pas ?

Noa : - Non

Moi : - Qu'est-ce qu'on a fait avec les gommettes ?

- Qu'est-ce qu'il fallait faire avec les gommettes ?

Noa : - Euh, coller

Moi : - Faut les coller où ?

Noa : - Où, il y a les cases rien

Moi : - C'est ça

- Mais comment est-ce que tu as fait pour savoir combien il fallait prendre de gommettes ?

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Noa : - Sais pas

Moi : - Tu ne sais plus ? »

Suite à cela, j'ai arrêté l'enregistrement et je lui ai réexpliqué ce que nous venions de faire

Timéo :

Moi : « - Alors Timéo, qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?

- Parle bien fort

Timéo : - On avait collé des gommettes

Moi : - Sur quoi ?

Timéo : - Sur une feuille

Moi : - Qu'est-ce qu'il y a d'autres sur la feuille ?

- Ça, qu'est-ce que c'est ?

- C'était des

Timéo : - Ronds vides

Moi : - Des ronds vides

- Qu'est-ce qu'il fallait faire, il fallait prendre quoi ?

Timéo : - Des gommettes

Moi : - Oui

- C'était quoi la phrase que j'ai dit, j'ai dit un mot

- Tu te souviens du mot ?

- Juste

Timéo : - Juste ce qu'il faut ?

Moi : - Et ça veut dire quoi juste ce qu'il faut ?

Timéo : Il faut prendre le même nombre de gommettes que de ronds vides

Moi : - Très, très bien

- Ça veut aussi dire la même chose que autant que

- Il fallait prendre autant de gommettes que de ronds vides

- D'accord »

Térentine :

Moi : - « Alors Térentine, est-ce que tu te souviens de ce qu'on a fait la toute, toute première fois ?

Térentine : - Oui

Moi : - Qu'est-ce qu'on a fait ?

Térentine : - On a compté les ronds vides et on a mis des gommettes

Moi : - Ok

- Et les gommettes elles étaient où ?

Térentine : - Sur les ronds vides

Moi : - Dans la classe, pour aller les chercher elles étaient où ?

- Elles étaient à côté de toi les gommettes ?
- Elles étaient sur une table plus loin
- Et comment tu as fait pour savoir qu'il fallait prendre le bon nombre de gommettes ?
- Qu'est-ce que tu as fait avant d'aller chercher les gommettes ?

Térentine : - J'ai compté les ronds vides

Moi : - Tu as compté les ronds vides

- Et si tu avais des gommettes en trop, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Térentine : - Les mettre en dessous

Moi : - D'accord

- Tu te souviens du mot que j'ai employé ?
- C'était quoi le mot ?
- C'était un mot difficile
- J'avais dit : " Allez prendre juste ce qu'il faut de gommettes pour les coller sur les ronds vides
- Tu te souviens de ce que ça veut dire juste ce qu'il faut ?
- Si tu sais tu peux le dire, si tu ne sais pas je te le dis d'accord

Térentine : - Je sais plus

Moi : - Tu ne sais plus

- Alors juste ce qu'il fallait de gommettes, ça voulait dire qu'il fallait prendre autant de gommettes qu'il y avait de ronds vides
- Et on avait dit que ça pouvait aussi dire qu'il fallait prendre le même nombre

Térentine : - Le même nombre

Moi : - Il fallait le même nombre de gommettes que de ronds vides

- Ensuite, la deuxième activité qu'on a faite à deux c'était quoi ?
- Tu peux expliquer ?

Térentine : - C'est le collier

Moi : - Qu'est-ce qu'il fallait faire avec le collier ?

Térentine : - Il fallait mettre des gommettes sur les ronds vides

Moi : - Tu te souviens combien tu pouvais faire de voyages sur celui-là ?

Térentine : - Non

Moi : - Non

- Alors la consigne c'était : " Allez chercher juste ce qu'il faut de gommettes en un voyage"
- En un voyage, ça veut dire que tu pouvais bouger combien de fois ?

Térentine : - Trois

Moi : - Non, en un voyage, ça voulait dire que tu pouvais bouger qu'une seule fois

- Toi est-ce que tu as pris le bon nombre de gommettes ?
- Non ?
- Dis-moi combien tu en as pris
- Tu comptes ?

Térentine : - Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf

Moi : - Tu as vu tu en as pris deux en trop

- Donc la prochaine fois, il va falloir faire attention
- Il va falloir prendre juste ce qu'il faut, ça veut dire qu'on voulait le même nombre de gommettes que de

Térentine : - Ronds vides

Moi : - Très bien »

Pour que Téréntine rattrape son retard, je lui ai fait faire l'activité du collier le même jour que la dernière feuille de la séance 1

Séance 2 :

Lisa :

Moi : « - Lisa qu'est-ce qu'il fallait faire ce matin, la première activité ?

Lisa : - Fallait chercher des gommettes

Moi : - Pour faire quoi ?

Lisa : - Pour les coller

Moi : - Où ça ?

Lisa : - Sur la feuille

Moi : - Et la feuille ça représentait quoi ?

Lisa : - Le collier

Moi : - Un collier, très bien

- Comment tu as fait pour savoir combien il fallait prendre de gommettes

Lisa : - Fallait les compter

Moi : - Compter quoi ?

- Tu as compté les gommettes ?

Lisa : - Les ronds vides

Moi : - Les ronds vides

- Du coup, il fallait prendre

Lisa : - Juste ce qu'il faut

Moi : - De quoi ?

- De gommettes ou de ronds

Lisa : - De gommettes

Moi : - Pour les mettre sur les ronds vides

- Est-ce que tu peux me rappeler ce que cela veut dire juste ce qu'il faut

- On a dit que cela voulait dire plusieurs choses

Lisa : - Le même nombre

Moi : - Cela veut dire le même nombre, cela veut dire aussi autre chose

Lisa : - Pareil

Moi : - Autant que, on peut aussi le dire d'accord

- Et après, qu'est-ce que tu as fait ?

- La deuxième activité c'était quoi ?

Lisa : - Fallait compter les bonbons dans le petit sachet

- Il fallait entourer les huit bonbons

Moi : - Il fallait le même nombre de bonbons dans le sachet que dans le carton c'est ça ?

Lisa : - Oui

Moi : - Est-ce que tu as réussi ?

Lisa : - Oui

Moi : - Très bien, le deuxième exercice c'était quoi ?

Lisa : - Fallait faire des ronds

Moi : - Et les ronds ça représente quoi ?

Lisa : - Des bonbons

Moi : - Et qu'est-ce qu'il y a d'autres sur la feuille, on peut voir des bonbons mais qu'est-ce qu'il y a d'autres aussi ?

- C'est quoi ça ?

Lisa : - Des sucettes

Moi : - Du coup, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

- Il fallait le

Lisa : - Le colorier

Moi : - Mais il fallait

- Tu ne te souviens plus de la consigne ?

- Tu veux que je te la donne ?

- Il fallait le même nombre de bonbons que de

Lisa : - Sucettes

Moi : - C'est ça,

- Alors du coup, tu as dessiné combien de bonbons ?

Lisa : - Neuf

Moi : - Neuf, et sur le dernier exercice tu te souviens de ce qu'il fallait faire, le tout dernier

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Lisa : - Fallait compter les bonbons

Moi : - Ils sont où dans le grand ou petit carton ?

Lisa : - Dans le petit

Moi : - Et après qu'est-ce que tu as fait après les avoir comptés ?

Lisa : - Fallait faire des bonbons

Moi : - Tu en as dessiné c'est ça ?

Lisa : - Oui

Moi : - Et qu'est-ce que tu as fait, tu as dessiné plus de bonbons, moins de bonbons ?

- Tu as dessiné plus de bonbons que dans le petit carton, moins de bonbons que dans le petit carton ou tu as dessiné le même nombre de bonbons ?

Lisa : - Le même nombre

Moi : - Il y a le même nombre de bonbons dans le grand et le petit, c'est ça ?

Lisa : - Oui

Moi : - Très bien, c'est cela »

Noa :

Moi : « - Noa, qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?

- C'est quoi la première activité que nous avons faite ?

- Qu'est-ce qu'on a fait en premier ?

Noa : - On a fait le collier

Moi : - Et qu'est-ce qu'il fallait faire avec le collier ?

Noa : - Faut mettre les gommettes sur les ronds vides

Moi : - Très bien

- Comment tu as fait pour savoir combien il te fallait de gommettes ?

Noa : - Un, deux, trois, quatre, cinq, six

Moi : - Du coup, tu as compté, c'est ça ?

- Est-ce que tu as ramené juste ce qu'il fallait de gommettes ?

- Regarde, qu'est-ce que tu as fait ?

Noa : - J'en ai pris deux en trop

Moi : - Tu en as pris combien en trop ?

Noa : - Deux

Moi : - Tu en as pris deux en trop,
 - Et comment cela se fait que tu en as pris deux en trop ?

Noa : - Bha il est parti

Moi : - Parce que quoi ?

Noa : - Le six, il est parti

Moi : - Le six, tu as oublié qu'il fallait en prendre six ?

Noa : - (Hochement de tête)

Moi : - D'accord
 - Et en deuxième activité, qu'est-ce qu'on a fait ?

Noa : On a fait colorier les bonbons

Moi : - Il fallait juste les colorier ?
 - Regarde ici, la première, qu'est-ce qu'il fallait faire avant de colorier ?
 - Qu'est-ce que tu as fait ?

Noa : - Les ronds

Moi : - Tu as fait des ronds là ?
 - Non tu les as

Noa : - Entouré

Moi : - Tu les as entourés
 - Comment tu as fait pour savoir combien il fallait en entourer
 - Tu en as entouré un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit
 - Comment tu as fait pour savoir qu'il fallait en entourer huit ?

Noa : - J'ai réfléchi

Moi : - Tu as réfléchi
 - Qu'est-ce que tu as fait avec le sachet de bonbons qui est à côté ?
 - Est-ce que tu as compté les bonbons qu'il y avait dans le sachet ?
 - Oui, du coup il y en avait combien ?

Noa : - Euh six

Moi : - Tu es sûr ?
 - Regarde, un, deux

Noa : - Trois, quatre, cinq, six, sept, huit

Moi : - Donc il en fallait huit
 - Huit dans le sachet et huit dans le carton
 - Ensuite, en dessous, qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Noa : - Des petits ronds dans les sucettes

Moi : - Les petits ronds, ça représente quoi ?
 - C'est des petits ronds ou autre chose ?

Noa : - C'est pour les colorier les ronds

Moi : - Les ronds, ce n'est pas des bonbons ?

Noa : - Si

Moi : - Si, les ronds c'est les bonbons
 - Il fallait le même nombre de bonbons que de

Noa : - Nombre

Moi : - Que de sucettes
 - Non pas de nombre

Noa : - De sucettes

Moi : - Il fallait le même nombre de bonbons et de sucettes d'accord

Noa : - Oui

Moi : - Et là, dans la dernière, qu'est-ce que tu as fait ?

Noa : - Compté

Moi : - Tu as compté quoi ?

Noa : - Les bonbons

Moi : - Les bonbons du petit carton ou du grand carton

Noa : - Petit carton

Moi : - Et après, qu'est-ce que tu as fait avec le nombre ?

- Combien il y en avait ?

Noa : - Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf

Moi : - Alors, qu'est-ce que tu as fait avec ce chiffre ?

- A côté, qu'est-ce que tu as fait dans le grand carton ?

Noa : - J'ai fait un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf

Moi : - Tu les a dessinés les bonbons dans le grand carton ?

Noa : - Oui

Moi : - Où tu les as collés ?

Noa : - Non, dessiné

Moi : - Tu les as dessinés

- Tu t'es trompé ou tu ne t'es pas trompé ?

Noa : - Suis pas trompé

Moi : - Tu es sûr ?

Noa : - Oui

Moi : - Regarde là

- Au début tu en avais fait un en plus

- Tu en avais fait dix

Noa : - Dix

Moi : - Après, quand je t'ai demandé de les colorier, tu en as colorié combien ?

Noa : - Je sais pas

- Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf

Moi : - Du coup, tu en as colorié neuf

- Il en fallait neuf, donc tu en as colorié neuf

- Est-ce que l'activité était facile ?

- Est-ce que le collier était facile ?

Noa : - Non

Moi : - Le collier ce n'était pas facile ?

Noa : - Non

Moi : - Ça c'était dur ?

- C'était dur ou c'était facile ?

Noa : - Pas facile

Moi : - Donc c'était dur le collier

Noa : - Non

Moi : - Donc c'était facile

Noa : - C'était pas facile

Moi : - Tu es sûr ?

Noa : - Oui

Moi : OK, donc ça c'était facile ?

- Les bonbons, c'était facile ?

- Je sais pas, c'est à toi que je demande

- Est-ce que tu as préféré faire ça ou ça ?

Noa : Ça et ça, les deux

Moi : - Tu as bien aimé les deux du coup

- D'accord »

Timéo :

Moi : « - Alors Timéo, est-ce que tu peux nous dire ce qu'on a fait ce matin, la première activité qu'on a faite

Timéo : - Il y avait un collier, il y avait des ronds vides et on devait coller des gommettes dans les ronds vides.

Moi : - D'accord, combien de voyages il fallait faire ?

Timéo : - Un

Moi : - Il fallait faire un voyage

Timéo : - Oui

Moi : - Du coup, est-ce qu'en un voyage tu as réussi à prendre juste ce qu'il fallait de gommettes ?

Timéo : - Oui

Moi : - Comment tu le sais ?

- Est-ce que tu as pris des gommettes en trop ?

Timéo : - Non

Moi : - Et est-ce qu'il t'en manquait ?

Timéo : - Non

Moi : - Du coup, tu avais pris juste ce qu'il faut de gommettes

Timéo : - Oui

Moi : - Je te l'avais déjà demandé, ça veut dire quoi juste ce qu'il faut ?

Timéo : - ça veut dire qu'il faut de gommettes

Moi : - Le même nombre de gommettes que de

Timéo : - Ronds vides

Moi : - C'est très, très bien

- En deuxième activité, qu'est-ce qu'on a fait ?

Timéo : - Il y avait un sachet avec un paquet, on devait euh

Moi : - C'était un paquet de quoi ?

Timéo : - De bonbons

Moi : - Oui

- Qu'est-ce qu'il fallait faire avec ce paquet ?

Timéo : - Il fallait mettre juste ce qu'il faut

- Il fallait entourer juste ce qu'il faut

Moi : - De quoi ?

Timéo : - De bonbons

Moi : - Pour les mettre où ?

Timéo : - Dans le sachet

Moi : - Très, très bien

- Et après, je vois qu'il y a des sucettes dans le petit deux

- Il fallait faire quoi avec les sucettes ?

Timéo : - Il fallait colorier des bonbons

Moi : - Avant de les colorier il fallait les dessiner non ?

Timéo : - Oui

Moi : - Sur la consigne, c'est écrit dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes

- Cela veut dire quoi ?

Timéo : Ça veut dire qu'il faut le même nombre de bonbons que de sucettes

Moi : - Il y en avait combien ?

Timéo : - Neuf

Moi : - Oui très bien

- On a presque fini

- Sur le petit trois, que voit-on ?

- On a dit que c'était des car

Timéo : - Cartons avec des bonbons.

Moi : - Ils sont tous de la même taille ?

Timéo : - Non, il y en a un petit et un grand

Moi : - Que fallait-il faire du coup ?

- Qu'est-ce qu'il y a dans le petit carton ?

Timéo : - Des bonbons

Moi : - Et dans le grand carton ?

- Qu'est-ce qu'il y avait ?

Timéo : - Des bonbons

Moi : - Il y avait des bonbons quand je t'ai donné la feuille ?

Timéo : - Non il n'y avait rien

Moi : - Alors du coup, qu'est-ce que tu as fait ?

Timéo : - Je les ai coloriés

Moi : - Avant de les colorier tu as fait quoi ?

Timéo : Dessiné

Moi : - Oui dessiné

- Comment as-tu su qu'il fallait ce nombre-là de bonbons ?

Timéo : - J'ai compté

Moi : - Tu as compté quoi ?

Timéo : - Les bonbons qu'il y avait dans le petit carton

Moi : - Du coup, il y en avait combien tu t'en souviens ?

Timéo : Neuf

Moi : - Donc qu'est-ce que tu as fait dans le grand carton où il n'y avait rien ?

Timéo : - J'ai dessiné

Moi : - Tu en a dessiné combien ?

Timéo : - Neuf

Moi : - Donc on peut dire que tu as dessiné

Timéo : - Juste ce qu'il faut

Moi : - Oui, on peut dire que tu as dessiné autant de bonbons dans le grand carton que dans le petit carton

- Donc tu en as dessiné le même

Timéo : Nombre

Moi : - Tu as dessiné le même nombre de bonbons

- C'est bien »

Térentine :

Moi : « - Alors Térentine, qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?

- Ce matin, qu'est-ce qu'on a fait ?

Térentine : - On a colorié les bonbons et on a compté les bonbons

Moi : - Ok

- Et comment as-tu fait pour savoir qu'il fallait compter les bonbons ?
- Pourquoi tu les as comptés ?

Térentine : Pour savoir combien on doit les colorier

Moi : - Oui, du coup il fallait le même nombre de bonbons, c'est ça ?

Térentine : - Oui

Moi : - Après, qu'est-ce que tu as fait sur le deuxième ?

- Tu as colorié les bonbons
- Avant de les colorier, qu'est-ce que tu as fait ?

Térentine : - Je les ai dessinés

Moi : - Combien tu en as dessiné sur celui-là ?

- Tu t'en souviens ?
- Tu peux compter

Térentine : - Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf

Moi : - Donc tu as dessiné combien de bonbons ?

Térentine : - Neuf

Moi : - D'accord

- Il y avait combien de sucettes ?
- Il y en avait le même nombre, ça fait combien du coup ?

Térentine : - Neuf

Moi : - Très bien

- Sur celui, qu'est-ce qu'il fallait faire au dernier exercice ?

Térentine : - Il fallait faire des bonbons

Moi : - Il fallait les dessiner dans quoi ?

Térentine : - Le grand carton

Moi : - Comment tu as fait pour savoir combien il fallait en dessiner ?

- Qu'est-ce que tu as fait avec les bonbons du petit carton ?

Térentine : - J'ai compté

Moi : - Oui

- Qu'est-ce que tu as fait après avec le chiffre ?

Térentine : - J'ai dessiné les bonbons

Moi : - Très bien »

Séance 3 :

Lisa :

Moi : « - Alors Lisa, est-ce que tu peux expliquer ce qu'il fallait faire aujourd'hui ?

Lisa : - Oui

Moi : - Alors vas-y je t'écoute

Lisa : - On a découpé

Moi : - Qu'est-ce que tu as découpé ?

Lisa : - Croissants

Moi : - Des petites images, c'est ça ?

Lisa : - Oui

Moi : - Qu'est-ce qu'il fallait faire avec ces petites images ?

Lisa : - Fallait les coller

Moi : - Oui

- Les coller sur quoi ?

Lisa : - Sur une feuille
 Moi : - Oui, et qu'est-ce qu'il y avait sur cette feuille ?
 - Il n'y avait que des croissants, que des images de croissants ?
 Lisa : - Non
 Moi : - Qu'est-ce qu'il y a d'autres ?
 Lisa : - Des donuts
 Moi : - Oui
 Lisa : - Des sucettes
 Moi : - Oui
 Lisa : - Des gâteaux, des glaces, des bouteilles
 Moi : - Des tartes
 Lisa : - De la confiture et des bonbons
 Moi : - Oui
 - Du coup, au début de chaque ligne qu'est-ce qu'il y avait ?
 - C'est quoi ça ?
 Lisa : - Neuf
 Moi : - Il y avait un chiffre, c'est ça ?
 Lisa : - Oui
 Moi : - Donc cela voulait dire qu'il fallait mettre neuf
 Lisa : - Neuf croissants
 Moi : - Est-ce qu'il y avait le bon nombre sur la feuille ?
 - Est-ce qu'il y avait juste ce qu'il fallait de croissants au départ ?
 Lisa : - Non
 Moi : - Alors du coup, qu'est-ce que tu as dû faire ?
 - Combien il en avait là ?
 - On compte ensemble ?
 Lisa : Un, deux, trois, quatre, cinq, six
 Moi : - Alors il y avait six croissants et nous on en voulait combien ?
 Lisa : - Neuf
 Moi : - Alors qu'est-ce que tu as fait du coup ?
 - Avec les croissants que tu as découpés tu as fait quoi ?
 Lisa : - Les coller
 Moi : - Tu les as placés sur la bonne ligne et tu les a coller, c'est ça ?
 Lisa : - Oui
 Moi : - Et tu as fait pareil pour les autres lignes ?
 Lisa : - Oui
 Moi : - Avec les autres objets ?
 Lisa : - Oui
 Moi : - Est-ce que tu as eu tout bon du premier coup ?
 Lisa : - Non
 Moi : - Tu t'es trompée une fois, c'est ça ?
 Lisa : - Oui
 Moi : - Tu t'es trompé sur les donuts ?
 Lisa : - Oui
 Moi : - Tu en avais mis combien au départ ?
 Lisa : - Quatre
 Moi : - Il en fallait combien ?
 Lisa : - Cinq

Moi : - Oui, donc tu en avais oublié un, c'est ça

- Sinon le reste, c'était tout bon
- Alors est-ce que tu te souviens de ce qu'on avait dit la dernière fois ?
- Tu te souviens du terme qu'on avait employé tous ensemble ?

Lisa : - Oui

Moi : - Donc, il fallait mettre juste ce qu'il fallait de croissants

- Juste ce qu'il fallait, tu te souviens de ce que cela veut dire ?

Lisa : - Oui

Moi : - Cela veut dire

Lisa : - Le même nombre

Moi : - Donc là, on en demandé

Lisa : - Neuf

Moi : - Du coup, il fallait en mettre

Lisa : - Neuf

Moi : - C'est cela, tu as tout compris »

Noa :

Moi : « - Alors Noa, qu'est-ce qu'on a fait ce matin comme travail ?

- Qu'est-ce que tu as fait en premier ?

Noa : - Déjà les sucettes

Moi : - Qu'est-ce que tu as fait en tout premier ?

- Qu'est-ce que je t'ai demandé de faire en tout premier avec la feuille verte ?

Noa : - Découper

Moi : - Oui

- Qu'est-ce qu'il fallait découper ?

Noa : - Des sucettes

Moi : - Mais il n'y avait pas que les sucettes, il y avait plein de choses

Noa : - Des gâteaux

Moi : - Oui

Noa : - Des bonbons, des pizzas, de la confiture

Moi : - Oui, il y avait plein de choses à découper

- Et après qu'est-ce que tu as fait avec les étiquettes que tu as découpées ?

Noa : - Je les mets dans l'ordre

Moi : Tu les as mises dans les lignes où il fallait les mettre, c'est ça ?

- Il y avait une ligne avec des croissants, une ligne avec des donuts
- D'accord
- Combien il fallait de bonbons pour la ligne bonbons ?

Noa : - Quatre

Moi : - Alors comment tu as fait pour bien remplir

Noa : - J'ai compté

Moi : - Tu as compté quoi ?

Noa : - Les sucettes

Moi : - Non pour les bonbons

- Qu'est-ce que tu as fait avec les bonbons

Noa : - J'ai compté

Moi : - Tu as compté les bonbons qu'il y avait déjà dessus

Noa : - Oui

Moi : - Et combien il y en avait ?

Noa : - Quatre

Moi : - Non

- Oui, on en veut quatre mais là, si tu comptes que ceux-là combien ça fait ?

Noa : - Deux

Moi : - Combien ?

Noa : - Deux

Moi : - Oui

- Et donc du coup, combien tu en as rajouté pour en avoir quatre ?

Noa : (Il compte) - Un, deux, trois, quatre

Moi : - Du coup tu as rajouté

Noa : - Quatre, euh deux

Moi : - Deux étiquettes bonbons pour avoir le bon nombre

- Et il fallait faire partout pareil ?
- Ça, est-ce qu'il fallait faire partout pareil ?

Noa : - Compter tout pareil

Moi : - Oui, il fallait compter et mettre le bon nombre

- Mais est-ce que c'était les mêmes nombres partout ?
- Est-ce qu'on voulait quatre pots de confiture ?
- Quatre est-ce que c'était toujours le même chiffre ?
- Est-ce que c'était toujours quatre ?
- Non il y en avait d'autres
- Est-ce que tu as tout réussi du premier coup ?

Noa : - Oui

Moi : - Ah bon ?

- Tu es sûr ?
- Je ne suis pas venue te voir plusieurs fois ?
- Si, tu t'étais trompé à certains endroits tu en avais mis trop ou pas assez
- Et là je viens de voir que tu t'es trompé du coup il faut qu'on en rajoute un
- D'accord donc on va reprendre la feuille et recommencer
- Est-ce que tu te souviens du mot que j'utilisais la dernière fois ?
- Juste ce qu'il faut, tu ne te souviens pas de ce que cela veut dire ?
- Alors juste ce qu'il faut ça veut dire qu'on prend le même nombre
- Tu vois, là il y a le chiffre neuf, ça veut dire qu'on voulait neuf
- C'est quoi ça ?

Noa : - Petits croissants

Moi : - Il y avait le chiffre neuf du coup on voulait neuf croissants

- Là il y avait cinq donc on voulait cinq donuts
- Là il y en avait huit, donc on voulait combien de sucettes ?

Noa : - Huit

Moi : - Très bien tu as compris »

Timéo :

Moi : « - Alors Timéo, qu'est-ce que tu as fait ce matin ?

- En premier

Timéo : - J'ai découpé des

- J'ai découpé des

Moi : - Des étiquettes, des images

Timéo : - Des étiquettes

Moi : - Et qu'est-ce qu'il fallait faire avec ces étiquettes après ?

Timéo : - Il fallait les coller

Moi : - Avant de les coller tu as fait quoi ?

Timéo : - Je les ai posées

Moi : - Oui

- Comment tu savais ce qu'il fallait faire ?
- Là pour la première ligne, qu'est-ce que tu vois dans la première ligne ?
- C'est quoi ?

Timéo : - Des croissants

Moi : - Combien il fallait de croissants ?

Timéo : - Six, neuf

Moi : - Oui

- C'était écrit où ?

Timéo : - Sur le côté

Moi : - Sur le côté, devant la ligne

- Combien y avait-il de croissants ?

Timéo : - Six

Moi : - Six, très bien

- Comment tu as fait pour en rajouter
- Comment as-tu qu'il fallait en rajouter ?
- Tu en as rajouté combien ?

Timéo : - Trois

Moi : - OK

- Six plus trois ça fait neuf c'est ça ?
- C'est bien tu ne t'es pas trompé
- Tu as réussi tout seul du premier coup ?
- Est-ce que je suis venue et je t'ai enlevé des étiquettes sur certaines lignes ?

Timéo : - Non

Moi : - Très bien

- Est-ce que tu te souviens de ce que ça voulait dire le terme juste ce qu'il faut ?

Timéo : - Oui

Moi : - Tu peux le dire ?

Timéo : - Oui

Moi : - Vas-y, je t'écoute

Timéo : - ça veut dire qu'il faut le même nombre que l'autre

Moi : - Oui, donc là on voulait combien de donuts ?

Timéo : - Cinq

Moi : - Et du coup combien tu as mis de donuts ?

Timéo : - Trois

Moi : - Tu en as mis trois pourquoi, parce qu'il y en avait déjà ?

Timéo : - Deux

Moi : - Très bien, donc du coup trois plus deux on peut dire que ça fait combien ?

Timéo : - Cinq

Moi : - Très bien, c'est ça

- C'est très bien Timéo »

Térentine :

Moi : « -Alors Térentine, qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?

Térentine : - Il fallait mettre les images, il fallait découper les images pour les mettre sur les lignes

Moi : - D'accord

- Comment tu savais combien il fallait d'images ?
- Est-ce que c'était écrit quelque part ?

Térentine : - Oui

Moi : - C'était écrit où ?

Térentine : - C'était écrit auprès des donuts

Moi : - C'était écrit devant, c'est ça ?

Térentine : - Oui

Moi : - Est-ce que tu peux me dire combien il fallait mettre de glaces ?

- Tu reconnais ?

Térentine : - Sept

Moi : - Très bien, est-ce que tu as réussi à le faire toute seule tout de suite ?

Térentine : - Oui

Moi : - C'est vrai ?

- Je n'ai pas dû t'aider ?
- Si, j'ai dû t'aider un petit peu
- Est-ce qu'à la fin tu as réussi à coller comme il fallait ?

Térentine : - Oui

Moi : - Oui, alors est-ce que tu peux me dire pourquoi au début tu t'es trompée et tu avais mis les étiquettes vertes sur celles qui étaient déjà présentes.

Térentine : - Parce que je savais pas ce qu'il fallait faire

Moi : - Tu n'avais pas bien compris ce qu'il fallait faire

- Et là maintenant est-ce que tu as compris ?
- Alors est-ce que tu peux expliquer ce qu'il fallait faire du coup ?

Térentine : - Il fallait mettre les croissants sur les lignes

Moi : - Pour avoir le bon nombre d'images, c'est ça ?

Térentine : - Euh oui

Moi : - Donc là, combien il fallait de donuts ?

Térentine : - Euh cinq

Moi : - Combien il y en avait déjà sur l'image ?

Térentine : - Cinq

Moi : - Là, il y en avait cinq là ?

Térentine : - Deux

Moi : - Il y en avait deux, donc combien tu en as rajouté ?

Térentine : - Cinq

Moi : - Non

- Tu as rajouté les vertes
- Combien tu as rajouté d'étiquettes vertes ?

Térentine : - Euh trois

Moi : - Tu as rajouté trois étiquettes vertes avec les étiquettes déjà présentes, ça fait cinq

- Donc, est-ce que c'est ça qu'il fallait faire ?
- Est-ce que ça fonctionne ?

Térentine : - Oui

Moi : - C'est ça, très bien Térentine

- Est-ce que tu te souviens de ce que ça veut dire juste ce qu'il faut ?

Térentine : - Il fallait prendre autant de gommettes

Moi : - Là on peut dire qu'il fallait prendre autant d'images que le nombre indiqué

- On peut dire que ça veut dire aussi le même nombre
- Là on voulait neuf croissants du coup, tu as mis combien de croissants ?

Térentine : - Neuf

Moi : - C'est cela, très bien Térentine »

Activité Voolaeren

Lisa

Je donne un voolaeren à chacun.



Activité sapin de Noel



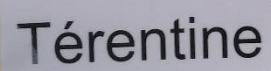
Activité de la galette



Timéo

Sur la route ...

The image shows a 4x4 grid of 16 white tiles on a pink background. The tiles contain various road signs: a winding road, a car with 'LCDL', a green car, an orange car, a green car with a red 'X', a black car with a red 'X', a green car with a red 'X', and a black car with a red 'X'. The grid is surrounded by a border of small white circles.



Fiches de préparation :

Séance 1 :



FICHE DE PREPARATION		
Juste ce qu'il faut		
Domaine(s) : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		
Séquence : Dénombrer, mémoriser une quantité	Place de la séance dans la séquence : 1	
Ce qui est attendu des enfants : Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente. Quantifier des collections jusqu'à dix au moins ; les composer et les décomposer par manipulation effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix. Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.		
Objectifs de l'activité : Dénombrer des quantités jusqu'à 14 éléments Prendre la bonne quantité de gommettes.		
Objectifs généraux de la séquence : Comprendre les expressions « Juste ce qu'il faut » et « Autant que ». Associer un nombre à une quantité.		
Matériel : huit cartes jouets plastifiés, gommettes, Feuille cartes exercice	Dispositif : Petit groupe	Type d'activité : Jeu, manipulation,

Etape	Durée	Déroulement
<u>1:</u> Manipulation	10 min	Découverte du jeu des jouets : Distribution des cartes plastifiées Consigne : "Il faut placer des gommettes sur sa carte jouet pour que chaque rond soit couvert" Reformulation de la consigne par un ou plusieurs élèves. "Comment est-ce que vous allez faire pour compter" Réponse attendue : "On place le doigt sur chaque rond et on compte" Procédure attendue : "un et un font deux, deux et un font trois."
<u>2:</u> Manipulation	15 min	Mise en place du jeu : Consigne : " Aller chercher "juste ce qu'il faut" de gommettes pour les coller sur les ronds vides de vos cartes" Attention, vous pouvez faire plusieurs voyages" "Les gommettes que vous avez prises en trop, il faut les coller en dessous de la carte " Question aux élèves : "Qu'est-ce que cela veut dire juste ce qu'il faut ?" Réponse attendue : "Cela veut dire qu'on en prend le même nombre, pareil"
<u>3:</u> Structuration	5 min	Bilan de l'activité : "Est-ce que quelqu'un peut me rappeler la consigne ? " Réponse attendue "Il fallait coller les gommettes sur les ronds vides. "Maintenant que tout le monde a fini de coller ses gommettes, nous allons vérifier qu'il n'y ait pas de ronds vides, ni de gommettes prises en trop." "Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer comment il a fait pour compter, et combien de voyage il a fait pour prendre les gommettes ?" Pour ceux qui ont effectués plusieurs voyages, expliquer comment ils auraient pu faire pour en prendre juste ce qu'il faut.

Bilan de l'atelier :

Séance 2 :

FICHE DE PREPARATION Juste ce qu'il faut Domaine(s) : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée Mobiliser le langage dans toutes ces dimensions		
Séquence : Dénombrer, mémoriser une quantité	Place de la séance dans la séquence : 2	
Ce qui est attendu des enfants : Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente. Quantifier des collections jusqu'à dix au moins ; les composer et les décomposer par manipulation effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix. Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.		
Objectifs de l'activité : Compter le nombre d'objets dans chaque modèle puis dessiner ou entourer le même nombre. Objectifs généraux de la séquence : Associer un nombre à une quantité. Comprendre les expressions « Juste ce qu'il faut » et « Autant que »		
Matériel : gommettes, fiche collier, fiche bonbons	Dispositif : Petit groupe	Type d'activité : manipulation,

Etape	Durée	Déroulement
<u>1:</u> Structuration	5 min	Rappel de l'atelier précédent ; "Est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois" Réponse attendue : "Nous avons collé les gommettes sur les ronds vides" "Quel terme nous avons utilisé ?" "Le terme juste assez" "Qu'est-ce que cela veut dire juste assez ?" "Cela veut dire qu'on en met autant, le même nombre, pareil"
<u>2:</u> Manipulation	10 min	Distribution des feuilles "collier", les élèves ont chacun une feuille avec un nombre de gommettes différents à placer Consigne : "Aller chercher en un seul voyage le nombre "juste ce qu'il faut" de gommettes pour décorer le collier. Explication du terme juste ce qu'il faut Dès que les élèves ont complétés leurs colliers de collier, je vérifie qu'il ne manque pas de gommettes sur les colliers. Pour valider leurs colliers, utilisation du terme "autant que".
<u>3:</u> Consolidation	10 min	Distribution fiche exercice le jeu des bonbons Consigne : "Entoure juste ce qu'il faut de bonbons dans le carton pour le mettre dans le sachet" "Dessine autant de bonbons que tu vois de sucettes" "Dessine autant de bonbons sur le grand carton que sur le petit carton" Reformulation des consignes par les élèves.
4 : Structuration	5 min	Bilan des activités : "Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce qu'il fallait faire sur la première activité" Réponse attendue : "Il fallait mettre juste assez de gommettes sur le collier" "Quelle procédure avez-vous utilisé ?" Réponse attendue : "On a compté dans notre tête" "Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce qu'il fallait faire sur la deuxième feuille ?"

		Réponse attendue : "Il fallait entourer ce qu'il faut de bonbons dans le carton pour les mettre dans le sachet" "Dessiner autant de bonbons que de sucettes" "Dessiner autant de bonbons sur le grand carton que sur le petit carton" « Comment est-ce que vous avez faits pour entourer le bon nombre » Réponse attendue : « J'ai compté dans ma tête » « Quel nouveau terme nous avons appris aujourd'hui ? » Réponse attendue : « Nous avons appris le terme autant que »
--	--	--

Bilan de l'atelier :		
----------------------	--	--

Séance 3 :

FICHE DE PREPARATION		
Juste ce qu'il faut		
Domaine(s) : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		
Séquence : Dénombrer, mémoriser une quantité	Place de la séance dans la séquence : 3	
Ce qui est attendu des enfants : Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente. Quantifier des collections jusqu'à dix au moins ; les composer et les décomposer par manipulation effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix. Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.		
Objectifs de l'activité : Prendre le bon nombre d'étiquettes pour obtenir le nombre demandé Objectifs généraux de la séquence : Associer un nombre à une quantité Comprendre les expressions : « Juste ce qu'il faut » et « Autant que »		
Matériel : Ciseaux, colle, Feuille d'exercice	Dispositif : Petit groupe	Type d'activité : manipulation

