



HAL
open science

Être à tous et à chacun à l'école maternelle

Guillaume Starecki

► **To cite this version:**

| Guillaume Starecki. Être à tous et à chacun à l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03447128

HAL Id: dumas-03447128

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03447128>

Submitted on 24 Nov 2021

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

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



Master MEEF

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

Mention premier degré

Ecrit réflexif

Etre à tous et à chacun à l'école maternelle

Soutenu par : Guillaume Starecki – M2 DU - MS34

Dirigé par : Françoise Claquin

Introduction

Pour cette nouvelle année en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire (PES), je me suis vu être affecté en charge d'une classe de maternelle : un changement assez radical avec l'année précédente, où j'étais en charge en tant qu'enseignant d'une classe de cycle 3 de CM1-CM2.

Lors de l'annonce de mon affectation, j'ai été tiraillé entre deux émotions : le stress de changer totalement de niveau et celui de changer totalement de méthodes que j'ai pu acquérir lors de l'année précédente, et la joie de retrouver une classe de maternelle, que j'ai tant affectivée lors de mes précédents stages dans les écoles (MS/GS pour une durée de 6 mois et GS/CP lors de mon année de Master 1).

En comparaison avec l'année dernière où j'éprouvais un certain stress constant, depuis le début de l'année, je ressens un réel épanouissement lors des temps de classe. Ce sentiment de bien-être est d'ailleurs repéré par chacun. Je ne renvoie pas cela au fait d'avoir changé de niveau, mais plutôt à de meilleurs repères pris dès le début d'année, avec mon binôme, mes tutrices et encore avec toute l'équipe éducative et pédagogique de l'école.

Cependant, bien que je me sente à l'aise dans ce nouvel environnement, le début d'année a fait ressurgir le fait que je manquais de confiance en moi. Ce manque de confiance provient sûrement du fait du renouvellement et du bilan final qui a été tiré l'an dernier. De ce fait, en septembre, une pathologie est née et les symptômes étaient les suivants : Suis-je légitime en tant qu'enseignant ? Ai-je réellement ma place dans cette école ? Dans cette classe ? Vis-à-vis des parents ?

Pour entamer le chemin de ma légitimation, il me fallait trouver un remède rapide à mettre en place et abordable. Étant donné le fait que mes élèves sont ma priorité et que je désire être rassuré dans ma pratique, j'ai décidé de m'intéresser aux méthodes permettant la prise en considération de tous les élèves à l'école maternelle, dans le but de venir asseoir mon statut d'enseignant.

Ainsi, une multitude de questions s'est alors posée à moi : Qu'est-ce qui définit une bonne posture à l'égard des élèves à l'école maternelle ? Comment faire en sorte de prendre en compte la diversité des élèves lors des temps collectifs ou individuels ? Comment être au plus proche des besoins de chaque élève ? Comment faire en sorte que les élèves trouvent leur place au sein d'un groupe ? Le sujet que je souhaite aborder devient donc : Comment prendre en compte véritablement chaque élève lors d'une journée de maternelle ?

Dans ce travail de recherche et de développement professionnel, je vise à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure le travail de préparation peut-il me permettre d'« être à tous

et à chacun » à l'école maternelle ? En effet, une journée de maternelle est très riche et vaste. Il est donc nécessaire d'anticiper beaucoup de moments dans cette journée. Cette réflexion en amont devra ainsi se porter sur le temps d'accueil, les enchaînements des temps individuels et de regroupements, les temps d'apprentissages en ateliers (dirigé, semi-dirigé et en autonomie) en classe ou en EPS. De plus, au fur et à mesure de l'année, je travaille davantage sur les phases d'explicitation qui me sont des véritables méthodes de différenciation, que nous évoquerons dans la suite de ce dossier.

Ainsi, je fais les hypothèses suivantes :

- Étant donnée la singularité de chaque élève, il est nécessaire de s'efforcer d'explicitier les critères de réussite, le matériel proposé à tout le monde, ainsi que le bilan de l'activité par les élèves.
- Les différents étayages prévus doivent être pensés en amont des séances, bien que nous ne puissions tout de même pas penser à tout, afin d'anticiper et de rebondir de manière la plus juste possible si une difficulté se présente aux élèves.
- Il est également nécessaire de prévoir des tâches robustes pour les élèves, les mettant ainsi en situation de difficulté et donc les forcer à coopérer pour réussir. Celles-ci doivent également être pensées en amont.

Si je devais résumer ces trois hypothèses en trois points clés, ceux-ci seraient : expliciter, différencier et s'adapter aux besoins de chacun.

Pour répondre au mieux à cette problématique, mon recueil de données se portera sur ma propre pratique, au travers de différentes vidéos prises par moi-même et par mes tutrices lors de leurs visites ainsi qu'à mes fiches de préparation et aux retours réflexifs que j'y ajoute.

De plus, bien que ce travail soit réalisé dans un cadre de recherche en maternelle, dans quelle mesure pourrais-je transposer mon travail dans une future classe avec un niveau différent tel que des CM, des SEGPA ?

Afin de suivre le cheminement de ma légitimation, nous évoquerons dans un premier temps mon cadre de recherche permettant de situer le point de départ de cette recherche, où nous évoquerons les différents bilans des visites réalisées. Ensuite, nous nous centrerons sur ma préparation et nous pourrons ainsi constater l'évolution dans celle-ci entre différentes périodes de l'année en termes de différenciation et d'explicitation. Enfin, nous nous pencherons plus précisément sur le travail réalisé autour de l'explicitation, qui est pour moi un point important témoignant d'un réel statut d'enseignant.

I. Le point de départ : Apprendre à être observé en classe pour analyser sa pratique.

Cernons au mieux mon point de départ, ce qui servira de base pour le traitement à mettre en place vers ma guérison. L'étude sera portée dans ma classe de cycle 1, comportant un effectif de vingt-six élèves, répartis comme suit : douze MS et quatorze GS.¹

1) Définition de l'objet d'étude

Comme il a été stipulé dans cette introduction, je souhaite m'intéresser à la prise en considération de tous les élèves à l'école maternelle. Ce terme global de « prise en considération de chacun » repose sur plusieurs grands principes : la différenciation, le niveau de chacun, le respect, le climat de classe et l'explicitation, tout cela renvoyant à l'enjeu de la préparation. Ce questionnement est le fruit d'un travail réfléchi, qui a pu voir le jour grâce aux différentes visites des tutrices réalisées depuis ce début d'année.

De plus, de par l'étude de Dominique Bucheton² sur les différentes postures (que je lierai à différents moments dans la suite de ce travail de recherche), je souhaite faire corrélérer celles-ci avec ma propre pratique en classe en citant des exemples concrets et ainsi observer des changements. Si je m'intéresse au travail de Bucheton, c'est parce que j'y vois un réel lien entre le « être à tous et à chacun » et l'adoption d'une ou plusieurs postures différents moments, comme le font tous les vrais enseignants. Par le biais de celles-ci, du fait de les adopter (ou non) à différents moments de la journée, pourrais-je réussir à être à tous et à chacun à l'école maternelle ? Cela me permet-il de répondre au besoin de chacun ? Me sentirais-je plus légitime ?

2) Les bilans des tutrices : la pose du premier diagnostic.

Afin de pouvoir poser le premier diagnostic de la manière la plus précise possible, analysons ensemble mes premiers rapports de visite. Durant ces deux premières périodes, mes formatrices sont venues me voir à plusieurs reprises. Françoise Gilot-Gravouil et Françoise Claquin ont effectué une visite « institutionnelle » sur un temps de classe d'environ deux heures, afin d'observer le temps d'accueil, les rituels, la mise en ateliers ainsi que les bilans d'ateliers. Ces rapports de visites vous sont par ailleurs présentés dans mon port-folio.

¹ cf. Annexe : contexte de stage.

- ² Bucheton, D & Soulé, Y. (mars 2016). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. p 1-2.

Ci-dessous, sont présentés les commentaires établis à l'issue de la visite de Françoise Claquin le 25 novembre 2020.

Points d'appui du stagiaire :

- **Posture déjà très bien construite, aisance et plaisir, belle attention aux élèves.**
- **Grand sérieux dans les préparations et la prise en compte des conseils, des progressions, attention réelle aux enjeux didactiques, à décliner davantage encore vers les élèves toutefois.**
- **Excellente collaboration avec la titulaire et l'ATSEM et l'équipe de l'école.**
- **Ambiance de travail propice à un collectif d'apprentissage très bien posé, rythmé, dynamique : une classe qui vit !**
- **Auto-analyse rapide et pertinente, désir de se former.**

Points abordés pendant l'entretien, relatifs à la mise en situation professionnelle :

- **Pour l'heure, les apprentissages sont bien pensés, bien justifiés et explicités. Guillaume va gagner en rigueur dans la verbalisation différenciée pour engager davantage chaque élève.**
- **Documents et langage professionnels déjà très efficaces mais laisser de la place pour mieux appréhender les propositions des élèves et leur laisser le temps nécessaire aux errements/erreurs/essais.**
- **Guillaume a créé une ambiance de classe tonique et peut maintenant s'autoriser à proposer à ses élèves (et à lui-même) des obstacles didactiques pour s'éprouver et grandir.**
- **Guillaume doit se faire confiance et peut/DOIT se légitimer sans le regard de ses tutrices.**

Dans ce rapport de visite, nous pouvons observer que le climat de classe est très favorable pour tout le monde, que ce soit d'un point de vue de la relation entre élèves, entre enseignant et élève, et entre enseignant et équipe éducative. Tout le monde, je pense, éprouve du plaisir lors des temps de classe, et les retours de mes deux formatrices ne font que valider ces propos. Durant les entretiens individuels, elles insistent bien sur le fait que cette « classe vit » comme doit le faire une classe de maternelle.

D'un point de vue didactique, mes fiches de préparation de séquences et de séances sont construites à chaque période, pensées et bien renseignées. Toutefois, il faut que je m'efforce à prendre davantage en considération les élèves lors de ce travail institutionnel, afin de mieux pouvoir réagir lors des temps de classe. Cette prise en considération de tous passera par une réflexion autour de la préparation, en amont des séances, concernant la différenciation et l'explicitation. Il est nécessaire d'explicitier chaque faits et gestes pour les élèves, avec des questions telles que « Pourquoi faisons-nous ça ? », « Comment allons-nous le faire ? », « Qu'allons-nous apprendre ? » mais également d'explicitier le matériel de chaque activité. Je vous présenterai l'évolution de mes fiches par la suite. Ce travail d'explicitation et de différenciation possible me permettra de tester deux de mes hypothèses.

Par ailleurs, du point de vue pédagogique, nous pouvons souligner que j'ai peut-être tendance à être parfois trop être dans ce que Dominique Bucheton appelle « la posture de contrôle ». Cette posture permet de cadrer la situation. Plus la situation sera cadrée, plus le groupe classe pourra avancer ensemble. Cependant, si cette posture permet de tout contrôler, laisse-t-elle une place aux élèves de s'exprimer et d'expérimenter ? Cela renvoie bien au deuxième point de la partie « Points abordés durant l'entretien » de l'extrait du rapport présenté ci-dessus. Ainsi, tous les élèves ne peuvent s'exprimer et confronter leurs idées avec les autres lors des temps d'apprentissages. Cet accès à la liberté de parole doit passer par un changement dans ma posture d'enseignant.

Parallèlement à la visite de ma tutrice INSPE, des visites avec ma tutrice DSDEN ont également eu lieu. Ci-dessous, vous trouverez le bilan réalisé lors de sa première visite.

Visite N°1 Visite N°2 Visite N°3 Visite N°4 Visite conjointe

Points d'appui du stagiaire :

- ✓ Assurer la sécurité physique et affective des élèves : cadre sécurisant, bienveillance vis-à-vis des élèves
- ✓ Planifier son enseignement : cahier journal renseigné et mis en œuvre, les activités favorisent la manipulation
- ✓ Travailler en équipe : travail en collaboration avec l'ATSEM

Points à travailler :

- ✓ Poursuivre et renforcer le travail commencé pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissages à chaque moment
- ✓ Questionner la place et la posture de l'enseignant (moment des regroupements, valorisation, ...)
- ✓ Permettre à chaque élève de progresser en fonction d'observations objectives

Conseils et objectifs de formation pour les semaines à venir :

J'encourage M.Starecki à poursuivre le travail engagé en étant attentif aux besoins individuels des élèves, et en questionnant la gestion du groupe (relation bienveillante « constante »), pour progressivement gagner en confiance et plus de plaisir à enseigner.

Je lui conseille de se référer aux documents d'accompagnement EDUSCOL (notamment en graphisme).

Dans ce rapport, nous pouvons observer que les points d'appui sont similaires au bilan réalisé par Françoise Claquin. Autant du point de vue didactique que pédagogique, ils évoquent essentiellement le sujet de la préparation et de la planification des enseignements, du climat de classe propice aux apprentissages ainsi que de la qualité du travail en équipe.

D'un point de vue plus pédagogique, les points à travailler reprennent également ceux évoqués précédemment. Le point central réside dans la prise en compte des élèves, à la fois de manière singulière mais également lors des moments de groupe en allant questionner la posture de l'enseignant. Cet axe de travail reprend donc ma problématique, et nous renvoie aux différentes postures de Dominique Bucheton. Les questions qui se posent alors à moi sont : Comment choisir la posture enseignante à adopter lors d'un temps individuel ou un temps de regroupement ? Y-a-t-il des moments cruciaux dans les apprentissages dans lesquels je devrais adopter une posture plutôt qu'une autre ? Dans quel but ? Comment cela se traduit-il dans la préparation ?

3) Synthèse du point de départ : proposition des premiers traitements.

Globalement, si je classe dans un tableau les points d'appuis et les points à travailler qui ressortent de ces deux premiers bilans (des points de vue DSDEN et INSPE), celui-ci serait scindé en différentes catégories (didactiques, pédagogiques, et sociale) et ressemblerait à cela :

	Didactique	Pédagogique	Sociale
Points d'appui	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité des documents de préparation (fiche de préparation, cahier journal) - Les apprentissages passent essentiellement par de la manipulation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Langage adapté aux élèves. - Les élèves sont en sécurité et je porte un regard bienveillant sur eux. - Climat de classe propice aux apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - La qualité du travail en équipe (enseignante et ATSEM).
Point à travailler	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer davantage de situations contenant des obstacles didactiques aux élèves. - Proposer dans les fiches de préparation les différents étayages à réaliser pour les séances. 	<ul style="list-style-type: none"> - Laisser plus de place à la parole de l'élève : être davantage dans une posture de lâcher-prise. - <u>Expliciter davantage</u> aux élèves les différents matériels utilisés, les consignes, les critères de réussite... - Différencier davantage par la verbalisation lors des temps de regroupements. - Travailler en projet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre confiance en moi.

Lorsque nous nous intéressons aux points à travailler, nous pouvons nous apercevoir qu'ils reprennent les points évoqués dans les différentes hypothèses permettant d'être à tous et à chacun à l'école maternelle. Ainsi, les termes de robustesse des tâches, d'explicitation et d'anticipation d'étayage ressortent. L'ensemble de ces points se retrouvent au travers de la préparation.

Pour synthétiser ces différents rapports, il me semblerait que le traitement à mettre en place pour arriver à ma légitimation serait le suivant :

- Trouver des situations robustes pour les élèves, qui passera donc par de la différenciation.
- Expliciter davantage.
- Détailler davantage la préparation. Ce point reprend indéniablement les deux points précédents.

De plus, il est nécessaire que j'adopte de manière plus systématique, à certains moments, une posture que Dominique Bucheton nomme « la posture de lâcher-prise », me permettant de me détacher des procédures attendues par les élèves pour leur laisser le choix d'expérimenter de nouvelles pistes de manière autonome, et donc de se confronter à des essais, des erreurs et ainsi d'envisager des remédiations propres à chacun. Cela me permettra de rebondir davantage sur la production des élèves et sur ce qu'ils connaissent afin d'aller explorer davantage dans leur connaissance.

II. La préparation, un point clé de l'être à tous et à chacun, ce qui la définit.

Afin de mieux cerner l'objet d'étude, il me semble qu'une définition de ce qu'est attendu de la préparation soit présentée. La préparation regroupe plusieurs facteurs à prendre en compte dans l'objectif d'être à tous et à chacun, tels que l'explicitation, l'étayage apporté aux élèves ainsi que la robustesse des tâches proposées. Tout doit être pensé en amont, et notamment les méthodes d'explicitations, les différents étayages proposés, ainsi que la robustesse des tâches.

1) L'explicitation : les consignes, le matériel, les bilans.

En école maternelle, les élèves ont entre 3 à 6 ans et n'ont pas la même capacité d'analyse que nous, enseignant. Ainsi, je suis parti du constat que tout ce qui fait sens pour moi ne fait pas forcément sens pour tous les élèves. Dans le souci d'être à tous et à chacun, il est donc nécessaire de tout expliquer ce que l'on fait, comment on le fait, pourquoi on le fait. Cela se nomme l'explicitation.

Plusieurs questions peuvent alors être émises : Pour quoi expliciter ? Comment expliciter ? Quand expliciter ? Peut-on l'anticiper ?

D'après John Hattie³, l'explicitation c'est le fait que « *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* ». Il est donc nécessaire d'expliciter tout ce que je fais de manière intellectuelle dans le but de rendre accessible mon processus cognitif pour que les élèves puissent se l'approprier.

L'explicitation va se faire de différentes façons : l'explication du pourquoi et l'explication du comment. L'explicitation du pourquoi se traduit par le fait de mettre en lumière la finalité de la tâche aux élèves, tels que les apprentissages ou les compétences visés par exemple. L'explicitation du comment va quant à elle se focaliser sur les procédures, les stratégies ou les connaissances à utiliser pour la bonne réalisation de la tâche. Enfin, elle sert également d'institutionnalisation lors des bilans de séances, permettant ainsi de revenir sur les différents objectifs et compétences travaillés.

Lors de la phase de préparation, il est nécessaire de réfléchir aux moments clés à expliciter, que ce soit lors du discours de l'enseignant, mais également lors de la restitution de l'élève, grâce à des questions telles que « Comment as-tu fait pour réussir cette activité ? ». Cette question favorise une prise de conscience des processus intellectuels de l'élève et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive sur sa propre pratique. Cette explicitation peut également se faire entre les élèves, afin que chacun confronte sa procédure avec celle des autres. Ainsi, bien qu'elle soit bénéfique à l'élève qui explicite, elle l'est également pour les autres élèves, leur donnant des billes pour réussir lors d'une tâche similaire. Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple d'un temps de rituel du matin : le temps du comptage. Ce moment de comptage a évolué au fur et à mesure des périodes, et pour la période 3, les GS comptent le nombre total d'élèves par méthode de surcomptage. En effet, dans un premier temps, l'élève responsable compte le nombre de filles, reporte ce nombre dans un tableau scindé en 2 parties (filles et garçons) en écriture chiffrée et en petits bâtons, puis compte le nombre de garçon et fait de même. Ensuite, il doit répondre à la question « combien sommes-nous aujourd'hui ? ». Pour y répondre, un élève plus en difficulté peut tout à fait compter le nombre de petits bâtons symbolisant le nombre d'élèves, ou alors un élève plus à l'aise pourra utiliser le surcomptage, c'est-à-dire qu'il sait qu'il a 12 bâtons à gauche, donc il commencera à compter ceux de la colonne de droite à partir de 13. Cet exercice, qui était assez robuste au début de la période, devient peu à peu acquis chez tout le monde. Cela s'explique par le fait que chaque matin, j'amène les élèves à expliciter aux autres élèves comment ils ont fait pour réaliser cette tâche. Les élèves explicitent alors « Je sais qu'il y a 13 filles, donc je commence à compter les garçons à partir de 14, et le dernier nombre que je dirai sera le nombre d'élèves en tout. ». Bien que cet exercice soit encore un peu compliqué pour certains, lorsqu'un

³ Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants, *Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*.

élève est en difficulté, les autres élèves n'hésitent pas à intervenir pour l'aider, après lui avoir laissé tout de même un temps de recherche.

Cette explicitation est pensée en amont lors de la préparation et chaque phase a été réfléchi au préalable en faisant du lien avec ce qui a déjà été fait auparavant. Le moment de préparation sert donc de base au travail d'explicitation, et permet de se focaliser sur l'objectif de la séance à atteindre et ce que les élèves vont apprendre.

2) Les méthodes d'étayage.

Tout comme l'explicitation, en tant qu'enseignant il est nécessaire de penser en amont aux différents obstacles didactiques que les élèves sont susceptibles de rencontrer lors de la séance. Afin de ne pas laisser les élèves en situation d'échec, il est nécessaire de penser en amont à des situations permettant de contourner ces difficultés, et ce par des méthodes d'étayage.

Bruner⁴ définit 6 fonctions pour étayer les élèves :

1. **L'enrôlement** : c'est la première tâche de l'enseignant, il doit engager l'intérêt et l'adhésion des élèves dans la tâche.
2. **La réduction des degrés de liberté** : cela pourra se traduire par une simplification de la tâche en termes de contenu ou d'actions requises pour atteindre la solution.
3. **Le maintien de l'orientation** : il est nécessaire que l'élève ne s'écarte de l'objectif à atteindre. Si tel est le cas, cela nous renvoie au quatrième point.
4. **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : pour les élèves qui se sont écartés de l'objectif, il est nécessaire de les faire expliciter sur ce qu'il était attendu d'eux et ce qu'ils ont produit, dans le but de faire comprendre l'écart de production.
5. **Le contrôle de la frustration** : cela a pour but d'éviter que les erreurs de l'élève se traduisent en sentiment d'échec.
6. **La démonstration ou présentation de modèles** : l'enseignant peut alors imiter la procédure erronée d'un élève dans le but que celui-ci comprenne lui-même son erreur. De plus, l'enseignant peut également adopter une posture de sur-étayage dans le but que l'élève mémorise la procédure utilisée.

Pour rendre cela concret, prenons l'exemple d'un atelier de numération que je dirigeais lors de la deuxième période. L'objectif était d'habiller tous les mathoeufs (bonhommes en forme d'œufs afin de les enrôler dans la tâche avec du matériel attractif) en un certain nombre de voyages représentés par des jetons. Dans le groupe que j'avais à ce moment-là, une élève de MS en grande difficulté dans la construction du nombre était présente. Ainsi, afin qu'elle ne se sente pas en situation d'échec, nous avons dans un premier temps défini l'objectif de l'activité afin de maintenir son orientation, puis j'ai réduit ses degrés de liberté en supprimant le nombre maximum de voyages.

⁴ Bruner, J-S. (1985) Savoir-faire, savoir dire.

Cela a pour effet de la laisser expérimenter les procédures de son choix, telle que la correspondance terme à terme par exemple.

Lors de la phase du bilan de l'atelier, les élèves ont explicité leur procédure. Pour ceux n'ayant pas réussi, nous sommes revenus sur l'écart entre ce qu'ils avaient produit et ce qui était attendu d'eux, dans le but de comprendre ce qui devait être modifié pour réussir l'exercice. De ce fait afin de ne contrôler leur frustration, nous avons recommencé l'exercice dans la foulée et chaque élève a réussi à atteindre l'objectif visé, mais également à expliciter sa procédure « J'ai d'abord compté le nombre de pantalons qu'il me manquait, puis je suis allé les chercher en un seul voyage. »

Cependant, cet étayage n'est que provisoire et doit s'effacer au fur et à mesure de l'année pour que l'élève puisse réaliser la tâche seul. Ces étayages sont liés au travail d'explicitation de l'enseignant, et donc à la préparation de la séance.

3) La robustesse de l'activité.

Enfin, le travail de préparation permet de cibler les activités permettant d'être toujours centrées vers l'objectif premier, ce pour quoi on propose telle ou telle activité. Si une tâche est trop simple pour les élèves, alors l'objectif ne pourra être validé complètement. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple d'un atelier autonome que je proposais en numération lors de la deuxième, où l'objectif était d'associer les constellations (dé, collection) à leur valeur, tout en développant la coopération entre élève. Les élèves s'inscrivaient de manière libre et étaient en binôme. Pour comprendre au mieux les causes du pourquoi cela n'a pas fonctionné, analysons ensemble la consigne donnée pour cet atelier. Lors de la phase de la présentation des ateliers, nous sommes revenus sur « Que faut-il faire dans cet atelier ? » et « Comment allons-nous réussir cet atelier ? ». Après être revenu très succinctement sur l'objectif, j'ai distribué l'ensemble des cartes magnétiques à un élève, qu'il devait ensuite partager avec son binôme.

Bien que l'objectif d'associer une constellation à sa valeur fût validée pour le binôme, l'était-il réellement pour les deux élèves en charge de l'atelier ? Pour m'assurer de cette acquisition de compétence, j'ai fait le choix de filmer le temps de bilan d'atelier, en venant faire expliciter les élèves sur les procédures utilisées ainsi que sur la répartition du travail. Le constat fût le suivant : en réponse à ma question « Comment avez-vous fait pour faire ce travail tous les deux ? », les élèves me répondirent que l'élève de MS avait fait tel ou tel nombre, et que l'élève de GS avait fait « le reste ». Ainsi, avec un questionnement assez maladroit, je leur ai demandé s'ils avaient fait le travail « tout seul », ou bien « tous les deux ». La réponse fut sans appel : tout seul.

De ce fait, il semblerait qu'en plus de la robustesse de la tâche (qui pouvait alors se faire seul sans l'aide d'un partenaire), l'explicitation de l'objectif et de la consigne est de nouveau très

prégnante. En effet, après la visite de ma tutrice DSDEN, nous avons évoqué ensemble quelques pistes permettant de remédier à cet obstacle. Celles-ci tendraient vers une explicitation plus claire de l'objectif de l'atelier et de son critère de réussite lors de la passation de la consigne, à savoir « expliquer comment a fait l'autre ». Cela force les élèves à s'observer les uns les autres et d'expliquer aux camarades les procédures qu'ils ont utilisées, dans le but que ceux-ci puissent expliquer à leur tour lors de la phase du bilan. Une autre piste de remédiation à laquelle j'ai pensé était de former un trinôme et de distribuer une représentation du nombre (chiffre, dé ou collection) à un élève. Ainsi, pour pouvoir réussir l'activité, les élèves devaient communiquer entre eux permettant de prendre en considération chacun. Ce travail de préparation traduit au travers de l'explicitation permet donc un facteur permettant de rendre une tâche plus ou moins robuste.

4) Mon évolution en termes de préparation, vers ma légitimation de mon enseignement.

Dans le but de démontrer que la prise en considération de chacun se traduit par une réelle recherche d'explicitation du matériel ainsi que des consignes, de l'étayage lors de la phase de préparation, je vous propose d'analyser ensemble deux séances de numération à des périodes différentes et d'en constater l'évolution⁵.

Le traitement vers ma légitimation porte ses fruits. Je tente de réfléchir de plus en plus aux différentes méthodes d'étayage possibles, ainsi qu'à l'explicitation que j'apporte à tout ce que je fais.

De plus en plus, je tends à élaborer des fiches de séquences et de séances (parfois en collaboration avec ma binôme) en tentant d'anticiper tous les obstacles didactiques susceptibles d'être rencontrés par les élèves, et de proposer des pistes de remédiations aussi diverses que variées, comme nous pouvons le constater dans la séance issue de la période 3. Si des élèves se retrouvent en difficulté, je peux alors jouer sur plusieurs variables : le nombre d'éléments, l'observation des camarades, l'utilisation d'un support prévu à cet effet, l'explicitation des procédures (aussi bien par moi que par l'élève), la réalisation de procédures avec l'élève.

Cependant, il arrive encore que des élèves utilisent des procédures auxquelles je n'aurais pas pensé. Cependant, si tel est le cas, je la note dans le cahier journal pour pouvoir rebondir là-dessus lors de la séance prochaine, ou bien faire expliciter l'élève sur la procédure qu'il a utilisée lors du moment bilan de la séance. Si celle-ci est une bonne procédure et que l'on trouve le résultat correct, alors l'élève tente de l'expliquer aux autres. Au contraire, si cela n'a pas fonctionné, nous essayons de comprendre tous ensemble pourquoi est-ce que cela ne fonctionne pas. Là est la clé de l'explicitation des procédures : pourquoi ça fonctionne ? pourquoi ça ne fonctionne pas ? Il est en mon devoir d'enseignant d'amener les élèves à se questionner sur l'apprentissage en question.

⁵ Cf : Séances et analyses en annexes.

III. De la préparation à la pratique, la nécessité de l'explicitation pour différencier et enrôler les élèves dans la tâche.

Afin d'amener les élèves de maternelle (et même d'autres niveaux) à acquérir de nouveaux apprentissages, il est indispensable en tant qu'enseignant de les enrôler dans l'activité dans le but que ceux-ci y trouvent un réel intérêt. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple de deux séances déroulées lors de la troisième période : une n'ayant pas fonctionné comme voulu, et une qui s'est correctement déroulée.

1) Exemple d'une séance non conforme à la préparation.

Après avoir testé la séance de la troisième période (le 14 janvier 2021) présentée en annexe une première fois en classe la semaine de la rentrée, j'avais en charge un groupe de MS. Le bilan a été tiré très rapidement, la phase collective s'est très bien déroulée, mais la phase de manipulation lors de l'atelier dirigé n'a pas du tout fonctionné comme je le voulais, et nous allons voir ensemble les raisons.

Premièrement, bien que le matériel choisi (des légos) ait été explicité aux élèves, c'est-à-dire leur dire que ceux-ci représentaient les poissons que chaque pêcheur a attrapés, tous les légos n'avaient pas la même forme, et donc pas la même longueur. Ainsi, cela a rendu impossible les procédures normalement attendues par les élèves (soit la comparaison par empilement et la juxtaposition des différents poissons présents dans les barquettes).

Deuxièmement, j'ai fait le choix de modifier mon contenu car cela me paraissait trop facile pour les élèves de comparer 3 quantités. Alors, lors de la séance, les élèves de MS disposaient de 4 barquettes chacun, avec des quantités comprises entre 3 et 9 objets et de couleurs différentes. Les élèves devaient manipuler trop d'éléments. Il y avait trop de légos différents qui représentaient des poissons sur leur table. Ainsi, les élèves comptaient le nombre de légos présents dans toutes les barquettes, sans faire de lien avec la consigne de départ qui était « Quel pêcheur a pêché le plus de poissons ? », et sans voir les différentes barquettes comme différentes quantités indépendantes. Cela nous renvoie alors au troisième point.

Troisièmement, je me suis rendu compte que ma consigne n'était pas assez explicite. En effet, il me semble nécessaire après coup que pour des élèves de moyenne section, il faille TOUT expliciter, et donc revenir ensemble sur « comment allons-nous faire pour savoir qui a pêché le plus de poissons ? », « que peut-on faire ? que ne peut pas-t-on faire ? ». Ainsi, si j'avais davantage anticipé cette difficulté dans la préparation, nous n'aurions pas eu à revenir dessus lors de l'atelier.

Dernièrement, au niveau des modalités de travail, je me suis aperçu que les élèves de moyenne section ne savent pas travailler en groupe sans l'aide de grandes sections qui les

supervisent. Ainsi, lors de cette séance, un élève réalisait l'activité, l'autre regardait. Bien que je veuille développer chez les élèves de la coopération, ici n'est pas l'objectif principal, et donc le travail de manipulation est faussé. J'ai donc distribué une frise numérique individuelle à chaque élève, et nous avons recompté ensemble les poissons présents dans chaque barquette. Par ce principe de différenciation individuelle, les élèves ont correctement su utiliser la pince à linge et la frise numérique individuelle, et ont compris que plus le nombre est loin sur la frise numérique, plus il est grand, ce qui était l'objectif de ma séance. Si nous revenons sur l'hypothèse qu'il est nécessaire de créer des tâches suffisamment robustes pour inciter à la coopération, il semblerait que je crée toujours des situations où la coopération n'est pas indispensable, et donc l'activité n'est pas assez robuste en termes de difficulté.

2) Exemple d'une séance conforme à la préparation.

Reprenons la même trame que la séance qui n'a pas fonctionné comme espéré. Après m'être confronté à un échec, ou du moins ce qui y ressemble, j'ai repris un groupe de MS le lendemain afin de tester le premier dispositif, celui qui était prévu. La séance a fonctionné presque comme je le voulais et nous allons analyser ensemble les raisons.

Premièrement, tout le matériel a été explicité aux élèves, et tous les légos avaient la même forme. Ainsi, cela a rendu possible l'ensemble des procédures attendues par les élèves (soit la comparaison par empilement et la juxtaposition des différents poissons présents dans les barquettes).

Deuxièmement, j'ai laissé, comme initialement prévu, 3 quantités lors de la phase de manipulation. Cependant, cette manipulation des 3 quantités ne s'est mise en place qu'après en avoir manipulé deux, et ce de façon collective. Ainsi, les élèves ont pu dans un cadre relativement simple et sécurisant comparer des quantités. Cependant, cette comparaison s'est basée dans un premier temps uniquement de manière visuelle, puis par méthodes de dénombrement. La validation s'est faite par juxtaposition. Lors de cette première phase de manipulation, nous avons donc évoqué ensemble quelques procédures permettant de réussir l'exercice, tout en comprenant pourquoi est-ce que ces procédures fonctionnent. Ainsi, la phase de manipulation individuelle peut être perçue comme un réinvestissement de ce qui a été vu précédemment.

Troisièmement, ma consigne a été rendue explicite par le biais de la manipulation qui l'a accompagnée. En effet, il est nécessaire que pour des élèves de moyenne section, il faille TOUT expliciter, et donc revenir ensemble sur « comment allons-nous faire pour savoir qui a pêché le plus de poissons ? », « que peut-on faire ? que ne peut pas-t-on faire ? ». Ainsi, lors du temps de manipulation collective, les élèves ont eu un avant-goût de ce qui était attendu d'eux, permettant également de les rassurer dans les procédures à suivre.

Enfin, comme je m'étais aperçu que le travail de coopération est compliqué pour les MS et que là n'est pas mon objectif principal, j'ai fait le choix de les mettre en binôme seulement au niveau du réinvestissement et de l'explicitation de la procédure. L'objectif et le critère de réussite, en plus de la bonne résolution du problème deviennent alors d'être capable d'expliquer comment l'autre a fait, comme pour l'exercice des cartes magnétiques cité dans les points clé de la préparation. Cependant, je n'abandonne pas l'idée de développer chez mes MS la coopération, qui fait d'ailleurs l'objet d'une séquence en EPS.

3) Écarts avec ou sans explicitations.

De par l'analyse de ces deux séances, plusieurs constatations peuvent dorénavant être émises, permettant ainsi de valider mes hypothèses de départ.

Dans un premier temps, étant donnée la singularité de chaque élève, il est nécessaire de s'efforcer d'explicitier les critères de réussite, le matériel proposé à tout le monde, ainsi que le bilan de l'activité par les élèves. Cela a pour effet de placer l'élève en situation sécurisante, où il connaît ce qu'il y a à faire ainsi que quelques méthodes permettant de réaliser la tâche demandée. Cette explicitation n'enferme pas l'élève dans les procédures qui ont été vues, mais permet plutôt de ne pas le mettre en situation d'échec si jamais il se retrouve bloqué, sans savoir quoi faire.

Ce temps d'explicitation n'est pas à négliger. Au début d'année, je raccourcissais mes temps d'explicitation dans le but de placer les élèves le plus longtemps possible dans la phase de manipulation. Cependant, après de nombreuses séances où je n'arrivais pas à l'objectif final et de nombreux questionnements, je me rends compte que le temps d'explicitation n'est pas du temps de « perdu » comme je pouvais le percevoir au départ, mais bel et bien un temps d'apprentissage à part entière, et ce dans le but de rendre l'apprentissage accessible à tous les élèves.

De plus, les différents étayages prévus doivent être pensés en amont des séances, afin d'anticiper et de rebondir de manière la plus juste possible si une difficulté se présente aux élèves. Cela se manifeste bien dans la séance qui a été remodelée suite aux premières difficultés. Le fait d'anticiper les différentes procédures possibles à adopter me permet de proposer aux élèves des méthodes permettant de réussir l'exercice, et donc de ne pas les laisser en situation d'échec.

De plus en plus, je m'aperçois que le traitement porte ses fruits et que je m'affirme de plus en plus en tant qu'enseignant. Mon questionnement sur ma pratique me fait ouvrir les yeux sur des choses auxquelles je n'aurais pas pensé auparavant. Lorsque je repense à l'année précédente, il me paraît évident que je ne prenais pas autant de temps à réfléchir sur la manière dont j'allais expliciter les moments pour enrôler les élèves, les moments d'ateliers et les moments de bilans. Je prends conscience de l'importance d'explicitier chaque faits et gestes, pourquoi on fait ça, comment on le fait. Cette explicitation me permet également de différencier, et d'apporter un étayage autre que sur le contenu, les matériaux utilisés. Le langage est une méthode d'étayage à part entière, permettant de rendre plus ou moins accessible l'apprentissage à tous.

4) Analyse d'un temps d'explicitation.

Afin de se rendre compte de l'importance de l'explicitation en maternelle, et plus particulièrement qu'elle peut réellement servir de méthode d'étayage, j'ai fait le choix d'analyser un temps d'explicitation en numération, lors d'une activité ritualisée de comptage des présents et des absents datant du 4 février 2020⁶. Cette analyse a été réalisée grâce à la grille d'analyse conçue par Fabienne Affilé et Françoise Claquin pour le cours de mise en pratique professionnelle à l'INSPE.

Objet de savoir : contenu du savoir - L'enseignant explicite-t-il l'objet de savoir ? - Si oui : Comment l'enseignant l'explicite-t-il ? - Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?		Etayage : faire comprendre, faire dire, faire faire - L'enseignant explicite-t-il son étayage ? - Si oui : Comment l'enseignant l'explicite-t-il ? - Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?		Tissage : donner du sens à la situation et au savoir visé - L'enseignant explicite-t-il le sens de la situation ? - Si oui : Comment l'enseignant l'explicite-t-il ? - Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?	
Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation	Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation	Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation
« Si on veut construire une petite tour qui représente les filles et les garçons, combien est-ce que l'on va mettre de cubes pour les filles ? » « Les filles, pourquoi ? Comment tu sais que ce sont les filles les plus nombreuses ? »	Je remarque que j'évoque le fait de construire <u>UNE</u> tour qui représente les filles et les garçons, et non une tour qui représente les filles et <u>UNE AUTRE</u> tour qui représente les garçons.	« Parce que quand on a 10 et qu'on rajoute 4 ça fait 14. Donc là si j'en enlève 4 à ma tour violette, j'aurais combien ? ». Tout en parlant, je manipule en même temps les petits cubes, visibles par tous. « Est-ce que tu sais combien il y en a ? » « Donc on va commencer à compter les garçons à partir de combien ? » « Donc si on en a 14, là ça va faire » <i>en rajoutant un petit cube.</i> « Très bien, je te laisse placer l'étiquette des présents. Regarde M, le 24 il est ici, ce que tu m'as montré c'est le 14 et nous on cherche le 24. Très bien M. »	Etant donné que cette situation a été réalisée avec une élève MS, il est encore très compliqué pour eux de se représenter le 24 comme 2 paquets de 10 et 4 unités. Cependant, j'aurais pu m'appuyer sur des grands pour qu'ils expliquent à cette élève pourquoi est-ce que le 24 s'écrivait ainsi.	« Si on veut construire une petite tour qui représente les filles et les garçons, combien est-ce que l'on va mettre de cubes pour les filles ? ». Cet enrôlement permet d'explicitier le matériel et ce qu'il représente dans notre situation, afin que les élèves donnent un réel sens aux apprentissages. « Exactement, on sait qu'on a déjà 14 bâtons chez les filles, donc on va commencer à compter les garçons à partir de 15. »	Je n'ai cependant pas explicité avec eux le but de ce temps de rituels, le pourquoi est-ce que nous prenons le temps de compter les présents, les absents.

⁶ Cf : Tapuscrit en annexe

Atmosphère : créer et maintenir des espaces dialogiques - Comment l'enseignant crée ou maintient-il des espaces de dialogues - Comment réagissent les élèves ?		Pilotage des tâches : gérer les contraintes de l'espace et du temps de la situation - L'enseignant explicite-t-il les tâches et les consignes ? - Si oui : Comment l'enseignant les explicite-t-il ? - Si non : quelle situation pourrait conduire à une explicitation ?	
L'enseignant	Les élèves	Explicitation effective	Situation pouvant conduire à une explicitation
<p>Je tente d'interroger en priorité l'élève responsable du comptage. Cependant, comme ce temps est assez long, les autres élèves commencent à s'agiter et à parler entre eux. De ce fait, je fais le choix d'interroger également d'autres élèves sur des notions qui ont soit déjà été dites par l'élève responsable, dans le but de réinvestir, soit pour confronter leur point de vue.</p> <p>De plus, je rebondis souvent, voire tout le temps sur ce que disent les élèves. Je reprends leurs propos pour les amener à développer davantage. S'ils ne parviennent pas à expliquer, je m'appuie sur la parole des autres pour voir si eux ont compris ce qui est en train de se jouer.</p>	<p>Les prises de parole de la part des élèves sont encore très spontanées malgré le fait que nous insistons lourdement sur le fait de devoir lever la main avant de prendre la parole. Ils sont très volontaires pour participer oralement, pour affirmer ou non ce qui a été fait par le camarade.</p>	<p>« Je te laisse compter combien est-ce que nous sommes en tout. » C'est la seule consigne que j'ai explicitée dans cet extrait. Toutes les activités ritualisées sont devenues un automatisme pour les élèves et ils n'ont plus besoin de moi pour certaines tâches. Lorsque j'explique les consignes, c'est que je veux amener l'élève à s'interroger comment a-t-il fait la tâche, telle que « Qu'est-ce que tu as fait pour trouver 24? »</p>	

Grâce à cette analyse fine de ce temps d'explicitation, nous pouvons nous rendre compte que par le biais des différentes questions que j'ai posées à l'élève responsable (ainsi qu'aux autres membres de la classe), ceux-ci arrivent à expliquer le pourquoi et le comment de l'activité. J'essaie au maximum d'encourager tous les élèves à participer à ces temps de rituels, bien que je garde tout de même en tête d'évaluer l'élève responsable.

Le but de ces moments d'explicitation est de donner du sens aux apprentissages qui sont en train de se construire à ce moment-là chez les élèves. Nous nous en rendons bien compte ici : l'élève sait pourquoi il manipule les cubes, sait ce que représentent les cubes, et à partir de cela peut

expliquer comment il raisonne pour savoir combien nous sommes en tout, savoir qui sont les plus nombreux entre les filles et les garçons.

Enfin, je remarque que je valorise très souvent la parole de l'élève : « très bien », « exactement », « bien sur que si tu sais »... Ces encouragements permettent de donner confiance aux élèves dans leur raisonnement, d'oser s'exprimer et de se confronter face aux autres. Cette explicitation tient plutôt du point de vue des critères de réussite, et permet donc à l'élève de savoir s'il a réussi la tâche ou non, auquel cas nous cherchons ensemble pourquoi est-ce qu'il a fait une erreur dans son raisonnement.

IV. Conclusion : L'analyse du traitement.

Au fur et à mesure de l'année, je me suis vu m'épanouir réellement en tant que professeur des écoles. La relation aux élèves, la relation aux parents ainsi que la relation avec l'ensemble de la communauté pédagogique et éducative sont vraiment un point fort dans ce renouvellement en tant que PES.

Bien que je recommençais cette nouvelle année avec beaucoup d'appréhension, j'ai appris à faire confiance : le traitement a fonctionné. Cette confiance se manifeste sous plusieurs aspects :

1. Faire confiance à mes formatrices : les différentes visites effectuées dans l'année ont permis d'en dégager mes points d'appui ainsi que les pistes que je devais retravailler. Les conseils qu'elles m'ont donnés pour permettre de me construire dans ma légitimation ont porté leurs fruits. En effet, je percevais leurs premières visites comme un moment où j'allais réellement être jugé sur ma pratique et non comme un moment de formation comme je le percevais maintenant. Le stress redondant du début d'année s'est dissipé pour faire place au plaisir d'enseigner et d'évoluer dans ma pratique, en prenant tous les conseils que l'on peut me donner au cours de l'année.
2. Faire confiance aux élèves : comme nous pouvons l'observer dans le port-folio grâce à mon modèle simplexe conçu par Luc Ria, mon enseignement a évolué. Je me retrouve de plus en plus dans une situation de confort d'enseigner et de transmission des valeurs, notamment celle de respect entre les élèves. De plus, je laisse de plus en plus les élèves en atelier autonome de jeux collectifs, sans appréhender la gêne potentiellement occasionnée. De plus, la robustesse des tâches force les élèves à coopérer entre eux et à jouer ensemble.

Cet apprentissage de faire confiance aux élèves se construit lors de la phase de présentation ou de bilan des différents ateliers. Je m'efforce de faire expliciter aux élèves, ou d'explicitier par moi-même le travail attendu, l'objectif ainsi que les critères de réussite et de réalisation pour ce travail. Cela permet aux élèves de donner du sens à ce qu'ils sont en train de réaliser mais également de les cadrer.

3. Me faire confiance : c'est bien le résultat de ce travail, sans lequel mon plaisir d'enseigner ne serait pas aussi présent. J'ai évoqué en deuxième point l'explicitation. A l'école maternelle comme en élémentaire, cette explicitation est une méthode de différenciation à part entière. L'accompagnement ou la reformulation d'une consigne peut permettre à l'élève de saisir l'enjeu de l'apprentissage. Lors de mes phases de préparation de séquences et de séances, je me recentre sur les critères de réalisation (qui sont les méthodes que l'élève sera susceptible d'utiliser pour réussir la tâche) ainsi que les critères de réussites (qui permettent de savoir si la tâche a été réalisée correctement). Lors de ces moments, je me force à essayer de penser à toutes les méthodes de différenciation possibles pour amener chaque élève à construire des nouvelles compétences. Ces différenciations permettent de donner des pistes, des critères de réalisation différents à certains élèves, ou encore de complexifier ou en les simplifier les critères de réussites.

Alors que ma formation de PES soit sur le point de se terminer, celle en tant que professeur des écoles va se poursuivre encore pendant plusieurs années. Bien que j'aie conscience que ma marge de progression dans ce métier est encore importante, je me sens enfin légitime en tant qu'enseignant. Cette année en maternelle est pour moi une année cruciale, par laquelle chaque PES devrait passer. Elle permet de donner des clés pour percevoir les méthodes d'enseignement efficaces, qui peuvent être adaptées à tous les niveaux, de la PS au CM2 (et plus encore...).

Annexes

Contexte de stage

Comme évoqué précédemment, j'ai été affecté en école maternelle. Cette école publique se nomme Le Linot et est située à Nantes. Le double-niveau qui m'a été attribué est le suivant : classe de moyenne et grande sections. Je complète ainsi mon binôme étant en charge de la classe tous les lundis, mardis et un mercredi sur deux. Cette école dispose d'un effectif de 157 élèves répartis en 6 classes comme suit :

- Une classe de TPS/PS.
- Une classe de TPS/PS/MS.
- Deux classes de MS/GS, dont la mienne.
- Deux classes de PS/MS/GS, dont celle du directeur qui est déchargé le vendredi.

De plus, chaque classe dispose de son propre binôme enseignant/ATSEM, ce qui rend très efficace la continuité des apprentissages dans chaque classe, et plus particulièrement entre moi et mon binôme. Egalement, l'école dispose d'une ATSEM supplémentaire non rattachée à une classe, permettant d'avancer dans le travail de l'école, de donner un coup de main pour le couchage des petits l'après-midi ou d'apporter une aide supplémentaire à toute l'équipe.

Concernant les principaux enjeux d'apprentissages communs à toutes les classes sur cette année, le projet d'école d'essence les grands axes de travail. Ceux-ci concernent l'éducation au développement durable (que l'on nommera EDD), l'ouverture de l'école aux parents d'élèves ainsi que la découverte des différentes cultures du monde.

Analyse d'une séance de numération en période 2.

Ci-dessous, une fiche de préparation issue de la période 2, correspondant à la période de la visite de Françoise Claquin.

Séance 4 - Dénombrer une quantité
<p>Objectif : MS : Dénombrer une quantité jusqu'à 6 GS : Dénombrer une quantité jusqu'à 10</p>
<p>Savoirs : Attitudes : Se montrer curieux, respecter les consignes, construire des phrases syntaxiquement correctes (c'est...), raisonner à l'aide de supports Moteurs : Coordonner ses gestes, pointer avec le doigt correctement les symboles. Méthodes : Explorer, découvrir, analyser, expliquer Notions : Comptine numérique</p>
<p>Matériel : Les cartes de constellations du dé</p>
<p>Vocabulaire : Expliquer ce que l'on fait, ce que l'on a</p>
<p>Déroulement :</p> <p>Découverte collective 5'</p> <p>Poser la question : « Qu'avons-nous appris lors de la dernière séance ? ». Réinvestir la séance précédente en reprenant la comptine des feuilles sur l'arbre.</p> <p>Énoncer alors l'objectif de la séquence : « Nous allons apprendre à dénombrer des quantités jusqu'à 6 avec les MS et 10 avec les GS. »</p> <p>Mise en activité</p> <p>Phase 1 : 20' Répartir les élèves en 4 groupes de 6 dont 1 groupe avec l'ATSEM et présenter l'atelier.</p> <p>Distribuer les cartes des constellations du dé divisée en 2.</p> <p>Énoncer alors la consigne : « Vous allez devoir associer les cartes 2 par 2 pour obtenir une quantité différentes ». Dans un deuxième temps, « vous allez devoir associer les cartes 2 par 2 pour obtenir une quantité égale.»</p> <p>Critère de réussite : Les élèves ont correctement associé les cartes. Comportements observés : les quantités sont erronées.</p> <p>Avec les GS : faire remarquer que 5 est un repère pour former les nombre de 6 à 10.</p> <p>Dire des quantités ou les écrire, les élèves doivent montrer la carte correspondante. Pour les GS : prendre la carte 5 et ajouter la quantité nécessaire à celle énoncée entre 6 et 10.</p> <p>Variables : Pour les GS, pousser le nombre jusqu'à 10. Échanger les groupes de niveaux.</p> <p>Phase 2 : 10'</p> <p>Jouer au jeu des dominos, dans le but qu'ils puissent y jouer en autonomie par la suite.</p> <p>Atelier autonome 1 : Boîte à compter Atelier autonome 2 : Bataille de cartes Atelier autonome 3 : Memory des nombres</p>

Dans cette fiche de séance de numération, la trame reprend les différents éléments essentiels d'une préparation, à savoir :

- L'objectif de la séance.

- Les savoirs : savoir-faire, connaissances antérieures, attitudes, méthodes utilisées.
- Le matériel.
- Le vocabulaire nécessaire pour la séance.
- Le déroulé de la séance.
- Les difficultés potentielles.
- Les méthodes d'étayage (variables) susceptibles d'être réalisées.
- Une partie observation (que nous ne voyons pas ici mais qui est également reportée sur le cahier journal).

La partie didactique de cette élaboration de séquences et de séances s'appuie sur un ouvrage reconnu : Accès, Vers les maths en choisissant, en adaptant ou en me réappropriant les objectifs de chaque activité, et ceux pour les différents niveaux des élèves.

Après la visite déroulée le 26 novembre 2020, nous avons évoqué que bien que le travail de préparation soit réfléchi, il serait bien pour les périodes à venir de rendre cette préparation davantage explicite sur les méthodes de différenciations prévues pour les élèves. Ces méthodes de différenciations envisagées nous ramènent à une de nos hypothèses. De plus, afin de rendre les activités encore plus explicites pour les élèves, je pourrais inclure dans mes préparations chaque consigne en insistant sur les moments d'explicitations.

Concernant mon ressenti global après chaque séance, je ressens un manque de prise en considération du rôle de l'explicitation. Je me trouve souvent dans des situations où je dois m'adapter aux élèves et à leur questionnement, et par ailleurs réexpliquer les consignes ou le matériel. Bien que mes séances se déroulent tout de même correctement, j'aimerais anticiper davantage les obstacles éventuels susceptibles d'être vécus par les élèves.

Analyse d'une séance de numération en période 3.

Pour cette analyse de séance, je me rends bien compte qu'il manque parfois d'explicitation. Ce manque se traduit par le fait que je ne l'ai sûrement pas pensé au préalable. Ainsi, pour démontrer que pour être à tous et à chacun il est nécessaire de tout expliciter, je vous propose d'analyser ensemble une séance de numération qui a été réalisée durant la troisième période, le 14 janvier 2021.

Séance 1 - Comparer des quantités : plus que, moins que.

Objectif :
Comparer des petites quantités, estimer en manipulant ou visuellement quelle collection comporte plus ou moins d'éléments.

Savoirs :
Attitudes : Se montrer curieux, respecter les consignes, construire des phrases syntaxiquement correctes (c'est.)...
Moteurs : Coordonner ses gestes, adopter une posture réflexive.
Méthodes : Réinvestir, manipuler
Notions : Comptine numérique, valeur des nombres

Matériel :
Bande numérique avec nombre caché
Poissons cubes
Barquettes
Frise numérique
Pincettes à linge

Vocabulaire :
MS : Un, deux, trois, quatre, cinq, six

GS : Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix

Combien, trop, pas assez, en dessous, au dessus, rester, compter manquer, plus que, moins que...

Séance 1 - Comparer des quantités : plus que, moins que.

Déroulement :

Découverte collective 10'

De manière collective, proposer la frise numérique aux élèves. Sur cette frise, cacher 2 cases (une pour les MS et une pour les GS) et poser aux élèves la question : « Quel nombre ai-je caché ? ».

Lors du temps de réponse, faire expliquer aux élèves comment ils ont fait pour savoir quel nombre était-ce. Poser alors la question : « A quoi cela nous sert de retrouver un nombre caché ? ».

Si les élèves ne parviennent pas à trouver, expliciter : Nous cherchons les nombres cachés pour nous aider à nous repérer dans la suite des nombres, et à savoir où est ce qu'ils se trouvent les uns par rapport aux autres. Si je cache le nombre 2, nous pourrions savoir que c'est 2 car il se trouve entre le 1 et le 3. Pour les élèves plus en difficulté, reprendre avec eux en cachant des petits nombres jusqu'à 5. Demander alors comment peut-on faire pour le retrouver ? → Nous allons réciter la consigne en pointant du doigt chaque nombre.

Attention particulière : cela ne fonctionne que parce que les nombres se suivent de 1 en 1, et que l'on ajoute tout le temps 1 au nombre précédent.

Énoncer alors l'objectif de la séance : « Nous allons apprendre à comparer des nombres entre eux, et à dire si nous en avons plus ou moins que les autres ».

Mise en activité 20'

Une fois les autres élèves répartis en ateliers, raconter l'histoire des 3 ou 4 pêcheurs qui pêchaient des poissons de différentes formes. Aujourd'hui, ils en ont attrapés en forme de cubes. Celui qui en a attrapé le plus a gagné. Nous allons alors devoir dire qui en a attrapé le plus.

Ateliers dirigé et semi-dirigé :

Mettre les élèves en binôme ou en trinôme selon l'effectif du groupe.

Chaque groupe d'élèves reçoit 4 barquettes de 6 à 26 poissons (GS) ou 3 (barquettes) de 3 à 15 poissons (MS).

En groupe, ils doivent déterminer quelle barquette contient le plus de poissons, et quelle barquette contient le moins de poissons.

Procédures attendues :

Juxtaposition
Empilement
Estimation visuelle
Dénombrement
Reconnaissance de petites quantités

Mettre alors en commun les résultats obtenus et faire expliciter aux élèves comment ont-ils fait.

Valider alors les réponses en utilisant la correspondance terme à terme aux élèves. Pour les élèves en difficulté, placer les cubes en colonne ou sur une même ligne par barquette.

Critère de réussite : les élèves ont correctement compté aux différentes reprises et arrivent à déterminer quel nombre est plus grand que l'autre.

Comportements observés : les élèves ont mal compté, ils comptent sur leur doigts, comptent dans le vide, comptent la barquette puis sur leurs doigts, n'arrivent pas à estimer des petites quantités.

Dans un deuxième temps, proposer aux élèves 2 collections manipulables mais éloignées sur la table de 13 et 15 éléments pour les GS, et 6 et 8 éléments pour les MS.

Les groupes doivent déterminer quelle collection comporte le plus d'éléments. Leur mettre à disposition des pinces à linge de chaque couleur pour les poissons, et une frise numérique, sans leur expliquer à quoi cela sert.

Procédures attendues :

Empilement
Dénombrement
Repérage sur la frise avec la pince à linge

Mettre alors en commun les résultats obtenus et faire expliciter aux élèves comment ont-ils fait.

Valider alors les réponses en utilisant la correspondance terme à terme aux élèves. Pour les élèves en difficulté, placer les cubes en colonne ou sur une même ligne par barquette. Expliquer alors que 15 est plus grand que 13 car on va plus loin dans la comptine numérique (idem avec 8 et 6).

Pour les élèves en difficulté :

Expliciter chaque phase :

Nous allons dans un premier temps compter le nombre d'objets dans cette barquette, puis dans l'autre pour savoir combien nous avons de poissons.

Ensuite, lorsque nous avons trouvé une quantité, soit :

- Nous allons faire une tour avec les cubes pour chaque barquette. La tour la plus haute est celle qui a le plus de poissons.

- Nous allons la placer sur la bande numérique. Nous ferons la même chose avec l'autre. La quantité qui est la plus loin sur la bande numérique est la plus grande. Quelle est la quantité la plus grande ?

Discussion 5'

En fin de séance, les élèves disent ce qu'ils ont appris en récitant la comptine et en tapant 3 ou 5 fois dans leur main. Revenir alors sur la notion qui a été travaillée et poser la question : « Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? »

Bilan de la séance :

Bien que la trame soit toujours très similaire, des modifications ont tout de même été apportées. Celles-ci se situent au niveau de l'explicitation lors des différentes phases de la séance et lors des différents moments collectifs et individuels. Par exemple, lors de la phase de la découverte collective, il me semble essentiel pour les élèves en difficulté d'explicitier chaque étape dans la construction du nouveau savoir, et donc d'expliquer pourquoi nous faisons un exercice et comment

nous pouvons réussir à le réaliser. Cette volonté d'explicitier est également reportée dans le cahier journal, que vous pourrez analyser dans mon portfolio.

De plus, lors du temps d'atelier, il me semble indispensable d'explicitier également la procédure que l'élève pourra adopter. Bien que celle-ci soit peut-être trop contrôlée par l'enseignant, il est important d'adopter pour les élèves en réelle difficulté une posture que Dominique Bucheton nommerait une posture de sur-étayage, où je dois parfois faire à la place de l'élève pour que celui-ci y mette un réel sens. Cette posture est une variante de la posture de contrôle, et passera dans notre cas par énormément de verbalisation de chaque procédure, objectif et matériel utilisé. L'aide apportée est là pour « faire penser », « faire faire », ou encore « faire comprendre » aux élèves. La variation de mes postures d'étayage me permet m'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité. Cela renvoie bien au principe d'être à tous et à chacun.

Tapuscrit d'un temps d'explicitation de la part de l'élève en numération.

Enseignant : E

Elève : R, K, M, E, A.

Elèves de la classe : C

E : « Donc si on veut construire une petite tour qui représente les filles et les garçons, combien est-ce que l'on va mettre de cubes pour les filles ?

R : 14.

E : 14, bah vas-y R je te laisse faire.

R : *réalise la tâche.*

C : *bruit d'élèves qui comptent.*

E : Vous comptez combien on est de présents ?

C : Oui

E : On va voir ça après, on va voir après.

R : 12, 13

E : Et ?

R : 14

E : Très bien R ! Et combien est-ce qu'on va mettre de cubes pour les garçons ?

C : 10 !

E : R ?

R : 10.

E : 10 ! Très bien R. Donc ça c'est ma tour qui représente les ?

C : Garç... Filles !

E : Les filles ! Y'en a ? M ?

C : *bruit d'élèves*

E : M ? On va vu ça hier déjà.

M : ...

E : Il y en a 14 ! Et R on en a combien ici ?

R : 10.

E : Donc ici on a la tour des ?

C : Filles !

E : Et ici on a la tour des ?

C : Garçons !

E : Qui sont.. On lève la main ! Qui sont les plus nombreux ?

C : Les filles !

E : Tu lèves la main et tu attends que je t'interroge. A ?

A : Les filles.

E : Les filles, pourquoi ? Comment tu sais que ce sont les filles les plus nombreuses ?

A : Parce que 14 ça dépasse 10 !

E : Parce que 14 ça dépasse 10, c'est très bien A. M ?

M : Y'en a encore plus, y'en a encore 3 qui sont en plus.

E : 3 ? 3 en plus que les garçons ?

M : Oui.

E : On va voir. E ?

E : Y'en a 4.

E : Y'a 4 filles, en ?

B : Y'a 4 filles en plus.

E : Comment on sait qu'il y a 4 filles en plus ?
M : Parce que quand on a 10 et qu'on rajoute 4 ça fait 14.
E : Parce que quand on a 10 et qu'on rajoute 4 ça fait 14. Donc là si j'en enlève 4 à ma tour violette, j'aurais combien ?
M : 10.
E : Ou alors on peut faire l'inverse, là j'en ai ?
C : 10.
E : 10. Donc si j'en rajoute 4, j'en aurais ?
C : 14 !
K : Et si on met le jaune sur le violet ?
E : Et si on fait les 2 en même temps, combien est ce qu'on en aura ?
K : 24 !
E : R, R. Combien est-ce que j'en ai en tout ?
R : 6 ?
E : Je te laisse compter combien est-ce que nous sommes en tout.
R : *compte*. 24.
E : Comment est-ce que tu as fait pour en trouver 24 grâce au tableau ?
R : Je sais pas.
E : Tu ne sais pas ? Bien sur que si tu sais ! Qu'est-ce que tu as fait pour trouver 24 ?
R : J'ai compté les bâtons.
E : Tu as compté les bâtons. Tous ?
R : Non.
E : Quels bâtons tu as comptés ?
R : *montre*.
E : Pourquoi que ceux-là ?
R : Parce que les autres on n'a pas besoin de les comptés *en les montrant*.
E : On n'a pas besoin de compter ceux de la case des filles, pourquoi ?
R : ...
E : Est-ce que tu sais combien il y en a ?
R : 14.
E : Donc on va commencer à compter les garçons à partir de combien ?
R : 15.
E : Exactement, on sait qu'on a déjà 14 bâtons chez les filles, donc on va commencer à compter les garçons à partir de 15. Très bien R. Donc on regarde ce qu'à fait R. K, . Merci R, tu peux aller t'asseoir. Donc si on fait avec les petits cubes ce qu'a fait R, on sait que chez les filles on en avait ?
C : 14.
E : Donc si on en a 14, là ça va faire *en rajoutant un petit cube*.
C : 15, 16, 17, 18, 19.
E : Non non plus, est-ce que j'ai mis le 18ème ?
C : Non ! 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ! On dirait une flûte traversière.
E : M, tu viens vérifier que nous sommes bien 24 ?
M : *compte*.
E : Est-ce que ça correspond bien à ce que nous avons trouvé ?
M : Oui.
E : Très bien, je te laisse placer l'étiquette des présents. Regarde M, le 24 il est ici, ce que tu m'as montré c'est le 14 et nous on cherche le 24. Très bien M. »

Bibliographie

Ouvrages

- Maulini, O & Gather Thurler, M. (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle, Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Florin A. (1995), *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses.

Articles

- Bucheton, D & Soulé, Y. (mars 2016). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. p 1-2.
- Institut Français de l'Education. (janvier 2016). *Enseigner plus explicitement : un dossier ressource*. p 1-10.

Sites internet

- Eduscol (2016). *Les postures enseignantes*. Consulté le 27 novembre 2020 sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf
- Goigoux, R. (octobre 2017). *Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement*. Consulté le 4 décembre 2020 sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>

Rapports

- Waille, E. (2012). Mémoire professionnel, *La complexité du rapport enseignant-élèves*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735946/document>
- Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. (Juin 2013). *Les Rituels à l'école maternelle : L'appel et la structuration du temps*. http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/pole-maternelle-28/IMG/pdf/ritueldef2-1_1_.pdf